

Goebels, Anne [Hrsg.]; Nisters, Thomas [Hrsg.]

**Philosophie - ein Kinderspiel? Zugänge zur Philosophie in der Primarstufe.
Tagungsband zur Fachtagung am 07. Dezember 2013 in Köln**

2014, 87 S.



Quellenangabe/ Reference:

Goebels, Anne [Hrsg.]; Nisters, Thomas [Hrsg.]: Philosophie - ein Kinderspiel? Zugänge zur Philosophie in der Primarstufe. Tagungsband zur Fachtagung am 07. Dezember 2013 in Köln. 2014, 87 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-99943 - DOI: 10.25656/01:9994

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-99943>

<https://doi.org/10.25656/01:9994>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Philosophie – ein Kinderspiel?

Zugänge zur Philosophie in der Primarstufe

Tagungsband zur Fachtagung am
07. Dezember 2013 in Köln

Herausgegeben von

Anne Goebels
Thomas Nisters

Inhalt

Thomas Nisters

Einleitung 2

Anne Goebels

Philosophie in der Primarstufe – Sinn oder Unsinn? 8

Merle Clemens

Mit Grundschulkindern über Langeweile philosophieren 21

Barbara Brüning

Didaktisch-methodische Grundbausteine für den Philosophieunterricht in der
Primarstufe und die Konzeption von Unterrichtsmaterialien 34

Minkyung Kim

Der Beitrag des Philosophierens mit Kindern für Toleranz und ethische
Reflexionsfähigkeit 51

Helmut Engels

Erster Entwurf für einen Lehrplan Praktische Philosophie Grundschule 62

Carsten Roeger

Kritischer Kommentar des Lehrplanentwurfs Praktische Philosophie Grundschule in
subversiver Absicht 76

Autorinnen und Autoren 87

Einleitung

Die Beiträge dieses Sammelbands sind entstanden im Rahmen einer Fachtagung mit dem Titel: „Philosophie – ein Kinderspiel? Zugänge zur Philosophie in der Primarstufe“. Die Tagung fand im Dezember 2013 statt. Sie war als geschlossene Fachtagung konzipiert. Angestoßen werden sollte ein wissenschaftlicher und zugleich praxisrelevanter Dialog darüber, ob es sinnvoll sei, ein philosophisches Ersatzfach für den konfessionellen Religionsunterricht auch im Land Nordrhein-Westfalen einzurichten. Eine breite Diskussion war gewährleistet, weil Fachleute unterschiedlicher Provenienz aus Theorie und Praxis teilnahmen. Die hier versammelten Beiträge spiegeln diese Vielfältigkeit. Es war und ist nicht beabsichtigt, einen Konsens in der Sache zu erzielen. Beabsichtigt ist, die breite Palette der Positionen abzubilden und eine differenzierte Auseinandersetzung voranzutreiben. Diese Einleitung versucht, die Beiträge kurz zusammenzufassen und jeweils zu verorten.

Der Beitrag von Anne Goebels darf als Plädoyer gelesen werden, als Plädoyer für das Philosophieren mit Kindern im Grundschulalter und als Plädoyer für die Einführung eines entsprechenden Unterrichtsfaches an Grundschulen. In vielen Bundesländern ist die Forderung dieses Plädoyers erfüllt, im Bundesland Nordrhein-Westfalen noch nicht. Anne Goebels optiert dabei eindeutig für die Einführung eines abgetrennten Schulfachs und nicht dafür, das Philosophieren zum allgemeinen Prinzip des Unterrichtens zu erheben. Die Begründung, das Fach Philosophie bereits in dieser Schulstufe einzuführen, ist zunächst pragmatisch: Viele Kinder sind nicht mehr konfessionell gebunden; viele Typen konfessioneller Bindung sind nicht als Unterrichtsfach vertreten. Einerseits darf der Religionsunterricht nicht zum Fehlfahrer für all die werden, die überhaupt nicht der entsprechenden Konfession angehören; andererseits darf unsere Gesellschaft grundsätzliche Fragen der Welt- und Lebensorientierung nicht unkontrollierten und unkontrollierbaren Instanzen ganz und gar überlassen. Doch selbst wer diesen Überlegungen folgt, mag Bedenken haben gegen die Einführung der Philosophie als Unterrichtsfach in der Primarstufe. Ein solches Fach, so das erste Bedenken, würde weder den Kindern noch der Philosophie gerecht. Wie, so der Einwand aus der Perspektive der Philosophie, sollen die hohen Lehren eines Plato, Aristoteles, Thomas von Aquin, Immanuel Kant – um nur wenige Meisterdenker zu nennen – so reduziert werden, dass sie Kindern verdaulich sind? Wie sollen hochkomplexe Probleme systematischer Natur, wie sie uns in der Metaphysik, der Naturphilosophie, der Ethik, der Ästhetik, der Erkenntnistheorie entgegentreten, Kindern zugänglich gemacht werden? Diesen Einwand entkräftet Anne Goebels, indem sie im Sinne Kants geltend macht, Philosophie im Grundschulalter dürfe natürlich nicht das Lehren von Gedanken sein, sondern muss eine Einübung ins eigenständige Denken darstellen. Das zweite Bedenken erhebt sich aus Perspektive des Kindes: Immerhin ist Philosophie eine Strukturwissenschaft. Kinder im Grundschulalter sind jedoch noch nicht in der Lage, die Hochplateaus formaler Strukturanalysen zu erklimmen. Die Luft dort ist ihnen zu dünn zum Atmen. Anne Goebels erwidert auf diesen Einwand, indem sie noch genauer und differenzierter

erläutert, von wo aus die philosophische Reise mit den Kindern starten könnte und inwieweit dieser Startpunkt auch gleich Thema der Reflexion werden kann: Startpunkt und Rohmaterial sind nämlich die (prä-) philosophischen Gedanken der Kinder selbst. Diese Gedanken kategorisiert sie in Fragen, Bemerkungen und Erzählungen. Hier hat die behutsame philosophische Reise ihren Ausgang zu nehmen. Ziel der Reise ist – emphatisch gesprochen – auch, Hilfe zu leisten, selbst Persönlichkeit zu entwickeln. Die Hoffnung, dass auf einer solchen Reise auch Kompetenzen erworben werden, die für andere Bereiche und Lebensaufgaben hilfreich sind, so fügt Anne Goebels flankierend an, dürfte nicht unberechtigt sein.

Welche Route eine solche philosophische Reise ganz im Sinne des Plädoyers von Anne Goebels nehmen könnte, zeichnet der Beitrag von Merle Clemens in anschaulicher, sensibler und ehrlicher Weise nach. Um im Bild zu bleiben: Merle Clemens' Beitrag darf als spannender Reisebericht gelesen werden! Merle Clemens erzählt uns, wie Jungen einer Grundschule sich aufgemacht haben, um nach der Langeweile zu suchen. Die Stationen dieser Reise lassen sich durch Unterfragen markieren: Was langweilt dich und wann langweilst du dich? Was ist dir nie langweilig? Was ist eigentlich Langeweile? Am Ende ihrer Reise ist klar, dass die Frage nicht so sehr ist, **ob** Grundschulkinder philosophieren können und sollen. Die Frage lautet vielmehr, **wie** dies zu geschehen habe. Explizit und z. T. implizit gibt der Bericht folgende Fingerzeige:

- Der Lehrer oder die Lehrerin, darf nicht der Versuchung erliegen, die sachliche Vorbereitung schleifen zu lassen. Gerade weil das philosophische Edelmetall zumeist nicht in gediegener Form in den Kinderäußerungen zu Tage tritt, bedarf es eines feinen philosophischen Sensoriums, um es aufzuspüren.
- Die Kinder sind noch nicht angekränkt von zwei Seuchen, die im Land der professionellen Philosophie grassieren: dem essentialistischen Fieber und der offenen Nominalitis. Wen das essentialistische Fieber schüttelt, der fragt überhastig nach dem Wesen! Die offene Nominalitis hingegen verdirbt den semantischen Geschmacksinn, indem dem Patienten nur noch Substantive munden! Die Grundschulkinder sind da immun: Sie erzählen, malen, diskutieren anstatt zu definieren. Sie interessiert nicht die *essentia*, sondern die *existentia*: Die Frage „Was ist Langeweile?“ langweilt sie; die Frage „Was ist langweilig?“ ist spannend. Die Maxime, sich den Dingen induktiv anzunähern, ist gleichsam zwingend und streng zu befolgen.
- Auch wenn Menschenerziehen nie einfach wachsen lassen darf, was da wächst, so ist doch die Maxime gärtnerischer Geduld im philosophischen Hag der Grundschule von größter Bedeutsamkeit. Die Kinder brauchen viel Zeit: zum Erzählen und Berichten, zum Malen und Basteln, zum spielerischen Umkreisen der Sache. Und: Sie dürfen nicht ins Spalier eines vorgefertigten Denkgerüsts gezwungen werden. Weder das Ziel der Reise noch deren Zwischenstationen sind zu präjudizieren und zu erzwingen. Wir brechen vielmehr auf und schauen gemeinsam, wohin die Reise geht.

- Die Gegenstandswahl ist mit großer Delikatesse zu betreiben. Das Thema muss nämlich auf der einen Seite philosophisch ersprießlich sein; es muss aber zugleich in die Erfahrungswelt der Kinder reichen. Langeweile ist eine taugliche Wahl; sicher kämen Gefühle wie Neid, Wut, Gerne-Mögen in Frage; und auch Handlungen wie Lügen, Petzen, Lästern, Helfen, Schenken kämen in Frage. Eine präzise Kriteriologie zur Wahl von Gegenständen wäre zu erarbeiten. Damit hinge des Weiteren die Frage nach adäquaten Materialstücken für die philosophische Arbeit mit Kindern aus.
- Wir Menschen sind von äußeren Dingen oft genug nachhaltiger beeinflusst, als wir es wahrhaben. Und vielleicht wächst mit der Flucht der Jahre die Fähigkeit, Äußeres auszublenden. Kinder hingegen sind da offenbar ohne Schutz preisgegeben. Aspekte, die marginal erscheinen mögen wie die Innenarchitektur des Lernraums, die Möbel, die Sitzordnung, Rituale, spielen eine entsprechende fundamentale Rolle.

Dieses und viel mehr dürfen wir aus Merle Clemens' Bericht lernen.

Während Merle Clemens uns ein ganzes Bild erfahrenen Unterrichts malt, nehmen Minkyung Kim und Barbara Brüning Einzelparameter genau in den Blick: die generelle Zielstellung und die Methoden.

Nachdem also Anne Goebels ein Plädoyer hält, mit Grundschulkindern zur philosophischen Reise aufzubrechen, Merle Clemens von einem philosophischen Ausflug berichtet, finden wir bei Barbara Brüning Ratschläge, wie wir uns auf der Reise zu verhalten haben, um wohlbehalten ans Ziel zu kommen. Dabei schickt sie eine differenzierte Reflexion zum Problem der Themenwahl voraus, ein Problem, welches uns *in actu* bei Merle Clemens begegnet ist. Barbara Brüning macht überzeugend deutlich, dass die Themen, mit denen Grundschülerinnen und Grundschüler sich befassen könnten, zwei Kriterien erfüllen müssen: (i) sie müssen sich mehr oder minder lose an der philosophischen Tradition orientieren; (ii) sie müssen sich dicht an die Lebenswelt der Kinder schmiegen, müssen dem Bereich entnommen sein, in dem die Schülerinnen und Schüler eigene Erlebnisse gehabt haben und Erfahrungen gesammelt haben. Die Art der Bearbeitung hat am Leitfaden der Grundmethoden des Philosophierens zu geschehen. Barbara Brüning unternimmt es, die mittlerweile als klassisch geltenden fünf Methoden, welche Ekkehard Martens in Vorschlag bringt, fruchtbar zu machen für den Unterricht mit Grundschulkindern. Dieser Methodentransfer unterbreitet einen breiten Fundus an Möglichkeiten, wie diese Methoden auch für Kinder nutzbar werden könnten und welche Ziele im Einzelnen angestrebt werden sollten. Dabei führt Brüning gut nachvollziehbar aus, wie die Methoden einerseits aus der professionellen Philosophie stammen und gleichzeitig aber bei behutsamer Anreicherung mit mehr oder minder spielerischen Elementen kindgerecht werden. Die Ausführungen sind gerade in ihrer Konkretheit hilfreich für die Planung philosophischen Unterrichts. So findet sich die hübsche Idee des Begriffsmoleküls differenziert ausbuchstabiert als kindgerechte Arbeit am Begriff, einer Branche der analytischen Methode; oder Barbara Brüning postuliert einen anschaulichen

und konkreten Regelkatalog für ein philosophisches Gespräch im Rahmen der dialektischen Methode.

Im Beitrag von Minkyung Kim wird die teleologische Dimension des Projekts mit großer Schärfentiefe abgeleuchtet. Ähnlich wie im Beitrag von Anne Goebels nehmen Minkyung Kims Überlegungen ihren Ausgang von einer aktuellen gesellschaftspolitischen Situation. Während Anne Goebels zunächst auf die bildungspolitische Problematik des konfessionellen Religionsunterrichts aufmerksam macht, geht es Kim um das Problem der Bundesrepublik als Schmelztiegel vieler Kulturen. *De facto* ist vor allem das urbane Leben von einer großen Heterogenität der kulturellen Lebenspraktiken geprägt. Das birgt zwar Chancen, wird aber oft als Herausforderung, ja Gefahr gesehen. Der Toleranzbegriff wird als Antwort auf diese Herausforderung bemüht. Kim weist nach, dass der Toleranzbegriff selbst, als auch der familienverwandte Begriff der wertschätzenden Anerkennung diese Aufgabe nicht bewältigen kann. Beide Begriffe seien, so zeigt Kim, aufgrund ihrer immanenten Ambivalenzen und Spannungen nicht fähig, die nötige Orientierungsleistung, und man möchte ergänzen, Befriedungsleistung, zu erbringen. Toleranz und auch wertschätzende Anerkennung sind, um ihre friedensstiftende und integrative Leistung zu erbringen, zu unterfüttern durch das, was Kim als ethische Reflexionsfähigkeit bezeichnet. Solche ethische Reflexionsfähigkeit setzt Menschen in die Lage, neben sich zu treten, Perspektiven zu wechseln, Abstand zur Unmittelbarkeit zu schaffen, ohne doch zu Entfremdung oder gar Identitätsverlust zu führen. Vielmehr führt ethische Reflexionsfähigkeit zu sozialer und ethischer Offenheit und Neugierde für das andere. Und gerade die Philosophie bietet eine gute Chance, solche ethische Reflexionsfähigkeit zu befördern und zu kultivieren. Sie, die Philosophie, vermag dies, solange es im (i) Rahmen einer demokratischen Gesprächsgemeinschaft, am (ii) Leitfaden der sokratischen Methode im (iii) Medium der Sprache geschieht.

Das (ii) sokratische Gespräch, so wie Kim es versteht, bestimmt sich zunächst *ex negativo* in Abgrenzung zur akademisch philosophischen Diskussion, zum schwärmerisch, pseudophilosophischen Gespräch und zur doktrinären Einpflanzung fremder Gedanken. Positiv lässt sich das sokratische Gespräch als eine Form des Selbstdenkens charakterisieren, welches angestoßen wird von einem aktuellen Anlass und dann mündet in ein Hinterfragen von Alltagsmeinungen. Weil das sokratische Gespräch die präreflexive Doxa zum Objekt macht, ist sein primäres (ii) Medium die – menschliche – Sprache. Sie, die Sprache ermöglicht, die *intentio recta* zu verlassen, um die *intentio obliqua* einzunehmen, also genau das zu tun, was das sokratische Gespräch intendiert. Dies hat (i) in seiner Pragmatik im Hag einer demokratischen Gesprächsgemeinschaft zu geschehen, in der wir uns als gleichberechtigte Partner auf die Suche nach wahren und gerechtfertigten Propositionen machen.

Bildung und Erziehung sind auch eine öffentliche Aufgabe. Deshalb wird Schulunterricht von Lehrplänen unterfüttert und geregelt. Nun gibt es zwar in NRW noch kein philosophisches Ersatzfach, wohl aber wurde ein solcher Lehrplan als Entwurf vom Fachverband Philosophie vorgeschlagen. Zwei Beiträge befassen sich mit diesem Schattencurriculum. Helmut Engels skizziert eher im referierenden, leicht kritischen Ton

den Entwurf, während Carsten Roeger in subversiver Absicht einen deutlich polemischen Blick auf den Entwurf wirft.

Helmut Engels zählt selbst zu den Vätern des Lehrplanentwurfs. Mit ihm spricht gleichsam ein Mann der ersten Stunde zu uns. Helmut Engels zeichnet in knappen Federstrichen die Genese des Entwurfs nach, um dann mit kundiger Hand die innere Struktur der Logik des Entwurfs freizulegen. Im Kern unterliegt dem Entwurf eine Kreuzklassifikation: Horizontal werden drei Lernperspektiven unterschieden: (1) neugierig nachdenken; (2) Persönlichkeit entwickeln; (3) verantwortlich handeln. Diese Perspektiven lassen sich in Imperative an den Lehrer oder die Lehrerin des Fachs übersetzen:

- (1) Sorge dafür, dass die Nachdenklichkeit der Kinder gefördert wird!
- (2) Hilf den Kindern dabei, ihre Persönlichkeit zu entwickeln!
- (3) Fördere die Fähigkeit, verantwortlich zu handeln!

Vertikal werden vier Lernbereiche unterschieden: (a) Ich und andere; (b) Tun und lassen; (c) Rätselhaftes in der Welt; (d) Sinn des Lebens. Diese Lernbereiche lassen, so Engels, die Zentralfragen durchscheinen, in denen sich, folgen wir Kant, alles Philosophieren bündelt. Es ergeben sich zwölf Felder durch eine Kombinatorik der Lernperspektiven mit den Bereichen. In diese Felder sind Schwerpunkte und Kompetenzen einzuschreiben.

Doch Helmut Engels referiert und erklärt nicht nur. Er tut mehr. Erstens leistet er Übersetzungshilfe. Er übersetzt die nominal-hölzerne Diktion des Entwurfs in die klare und deutliche Sprache dessen, der weiß, was in der Praxis Not tut. Er fragt kritisch nach, indem er Nachlässigkeiten und Unterlassungen des Entwurfs behutsam zurechtrückt. So spricht der Entwurf von Rätselhaftem in der Welt; Helmut Engels ergänzt, es gebe auch Staunenswertes. Zweitens konkretisiert Helmut Engels, indem er etwa zeigt wie der Schwerpunkt „Wer bin ich?“ in einer Analyse der Gefühle durch alle Lernperspektiven dekliniert werden kann. Drittens ermutigt er, indem er den Lehrer und die Lehrerin auffordert, sich nicht so sehr zurückzunehmen, wie der Entwurf dies impliziert. Der Entwurf postuliert angemessen, es sei von den Kindern auszugehen; aber der Entwurf kippt das Kind mit dem Bade aus, so als sei es unangemessen, von Lehrerseite Fragen, Thesen, Materialstücke etc. in den Unterricht einzuspeisen.

Strenger geht Carsten Roeger mit dem Entwurf ins Gericht. Sein in subversiver Absicht polemisch verfasster Beitrag erörtert im ersten Schritt in allgemeiner Form den gängigen Kompetenzbegriff, wie er von Weinert vorgeschlagen wurde. Dieser Begriff, so Carsten Roeger, sei der Sache nach wissenschaftlich nicht zulänglich fundiert; die Art, wie dieser Kompetenzbegriff die aktuelle bildungspolitische Diskussion und Entscheidungsfindung determiniere, ermangle überdies der demokratischen Legitimation. Und so begrüßt es Carsten Roeger in einem zweiten Schritt, dass der Entwurf einen abweichenden Kompetenzbegriff zu Grunde legt, einen Kompetenzbegriff, der dem Fach „Philosophie“ zudem zuträglicher und angemessener ist als der Weinert'sche Begriff. Der Kompetenzbegriff des Entwurfs enthält drei Merkmale: (i) Kompetenz ist ein Habitus, der uns befähigt, offen und neugierig zu sein; diese Offenheit und Neugierde richtet sich

besonders auf Fragen, die philosophisch bedeutsam sind; (ii) in diesem Sinne kompetent zu sein, beinhaltet, Wissensbestände erworben zu haben; (iii) es müssen methodische Fähigkeiten beherrscht werden, insbesondere Grundformen philosophischen Nachdenkens. Carsten Roeger schränkt seine Zustimmung allerdings leicht ein, indem er fürchtet, das Merkmal (i) als Ziel verführe zu Übergriffen auf die Persönlichkeit der Schüler. Am deutlichsten wird Roegers Kritik, sobald er in einem dritten Schritt anmahnt, der Entwurf entbehre eines genuin philosophischen Profils. Methodisch sei er unspezifisch, indem die dort in Anschlag gebrachten Arbeitsweisen durch die Bank in anderen Wissenschaften einschlägig seien. Und ebenso wenig scheine in den inhaltlichen Bereichen eine Gegenstandsspezifikation auf, die das Fach zu definieren in der Lage sei.

Wir, die Herausgeber des Bandes, wünschen uns, dass die Leserschaft ebenso bunt gemischt ist, wie es die Gruppe der Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Tagung war. Uns geht es nicht darum, eine Position zu verteidigen, wohl aber darum, eine auch politische Diskussion voranzutreiben, deren Ergebnis letztlich Kindern im Grundschulalter wohltätig sein soll.

Philosophie in der Primarstufe – Sinn oder Unsinn?

Die Philosophie oder das Philosophieren im Unterricht der Primarstufe stellt ein häufig diskutiertes und in der Praxis zunehmend Anwendung findendes Thema dar. Während einerseits Philosophiedidaktikerinnen und Philosophiedidaktiker sowie Pädagoginnen und Pädagogen für ein eigenständiges *Unterrichtsfach* plädieren, fordern andererseits einige Pädagoginnen und Pädagogen ebenso wie Didaktikerinnen und Didaktiker anderer Fachbereiche das *Philosophieren mit Kindern* als *Unterrichtsprinzip*. Für beide Formen gibt es verschiedene Konzepte, werden unterschiedliche Methoden und Medien herangezogen und wurden bereits zahlreiche Praxismaterialien entwickelt – auch für Grundschulen in Deutschland.

Situation in Deutschland: Philosophische Unterrichtsfächer in der Primarstufe

In einigen Bundesländern ist bereits ein philosophisches oder ethisches Unterrichtsfach – als Wahlpflicht- oder Ersatzfach zum Religionsunterricht – in den Fächerkanon der Grundschule etabliert (Stand: November 2013):

Bayern	Ethik
Brandenburg	Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde (LER)
Hessen	Ethik
Mecklenburg-Vorpommern	Philosophieren mit Kindern
Rheinland-Pfalz	Ethik
Sachsen	Ethik
Sachsen-Anhalt	Ethik
Schleswig-Holstein	Philosophie
Thüringen	Ethik

Für die Mehrheit der Bundesländer ist also bereits ein solches Unterrichtsfach für die Grundschule vorgesehen – wenngleich dies nicht bedeutet, dass die jeweiligen Fächer in den entsprechenden Bundesländern flächendeckend angeboten werden.

Philosophieren als Unterrichtsprinzip

Mit dem Konzept des Philosophierens mit Kindern als Unterrichtsprinzip befassen sich vornehmlich Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler, Didaktikerinnen und Didaktiker des Sachunterrichts sowie des Religionsunterrichts.¹

¹ z. B.:

Michalik, Kerstin; Wittkowske, Steffen (2010). Philosophieren mit Kindern – als „Pädagogische Grundhaltung“ und als „Unterrichtsprinzip“. In: Grundschulunterricht Sachunterricht (01), S. 4-6.

Hauser, Werner (2004): Philosophie und Philosophieren mit Kindern im Religionsunterricht. In: Informationen für Religionslehrerinnen und Religionslehrer, Bistum Limburg, 33 (2), S. 72-94.

In den folgenden Ausführungen steht Philosophie als Unterrichtsfach für die Grundschule im Fokus, das Philosophieren als Unterrichtsprinzip wird ausgeklammert.

Die Situation in NRW: Philosophie und Religionsunterricht in Grundschulen

Erfahrungsberichten von Religionslehrkräften nordrhein-westfälischer Grundschulen zufolge wird die Situation des konfessionellen Religionsunterrichts zunehmend problematisch, denn immer mehr Schülerinnen und Schüler nehmen nicht mehr am konfessionellen Religionsunterricht teil. Dies ist erstens darin begründet, dass viele der Schülerinnen und Schüler keiner Religionsgemeinschaft (mehr) angehören, und zweitens darin, dass es für einige Konfessionen (noch) keinen regulären Religionsunterricht gibt. Außerdem berichten Fachlehrkräfte, dass zunehmend die Philosophie Einzug in den Religionsunterricht der Primarstufe erhält, indem z. B. vermehrt weltanschaulich neutrale Auffassungen anstatt religiöser Ansichten Gegenstand der Auseinandersetzung werden. Wie sonst könnte eine einzelne Grundschule der steigenden Vielfalt hinsichtlich Glaube und Religiosität anders gerecht werden?

Aufgrund der gegebenen Situation wird der Frage nach der Notwendigkeit der Einrichtung eines philosophischen Unterrichtsfaches für die Grundschule in NRW – als Ersatz-, Wahlpflichtfach oder zusätzlich zum Religionsunterricht – auch aus Perspektive der Religionslehrerschaft Bedeutung beigemessen.

Diese Situation ist zum einen in der *zunehmenden religiösen Heterogenität* und zum anderen in der *wachsenden Areligiösität* begründet. So lag beispielweise die Anzahl konfessionsloser Schülerinnen und Schüler an Grundschulen in NRW im Schuljahr 1996/97 noch bei 8,2%, im Schuljahr 2006/07 bei 12,5% und im Schuljahr 2011/12 bereits bei 15,8%. Während im Schuljahr 1996/97 rund 12,4% der Schülerschaft an Grundschulen in NRW weder der evangelischen noch der katholischen oder islamischen Religion angehörten, lag der Anteil dieser Gruppe im Schuljahr 2006/07 (zehn Jahre später) bereits bei 16,6% und im Schuljahr 2011/12 (nur weitere fünf Jahre später) schon bei 20,6%. Berücksichtigt man auch jene Schülerinnen und Schüler mit islamischer Religionszugehörigkeit, so lag der Anteil der Schülergruppe, die im Schuljahr 2011/12 weder evangelisch noch katholisch war, nicht nur bei einem Fünftel, sondern bei über einem Drittel der gesamten Grundschülerschaft. Ausschließlich die evangelische und die katholische Religionszugehörigkeit nordrhein-westfälischer Grundschülerinnen und Grundschüler verzeichnen im Jahresvergleich einen stetigen Rückgang. Betrachtet man die statistischen Werte der einzelnen Städte, fällt auf, dass häufig allein die Zahl der konfessionslosen Grundschülerinnen und Grundschüler die der evangelischen oder katholischen überschreitet (z. B. in Aachen, Bad Salzuflen, Bielefeld, Detmold, Düsseldorf, Halle, Köln, Lemgo etc.). (Vgl. Information und Technik Nordrhein-Westfalen o. J.a, o. J.b)

Ein philosophisches Unterrichtsfach könnte der *zunehmenden religiösen Heterogenität* sowie der *wachsenden Areligiösität* gerecht werden, da stets die philosophische Reflexion des eigenen Weltverständnisses und der eigenen Wertvorstellungen im

Mittelpunkt stünden. Dies könnte zudem – so hat es die Etablierung des Unterrichtsfaches in den Fächerkanon der Sekundarstufe I gezeigt – die *Teilnahme am konfessionellen Religionsunterricht stabilisieren*.

Aus philosophiedidaktischer Perspektive ergibt sich die Aufgabe, den vielen offenen, lebensweltbezogenen Fragen der Grundschülerinnen und Grundschüler, nämlich ihren kleineren und größeren philosophischen Fragen, mehr Raum zu bieten – einen Raum, der keine weltanschauliche Einengung verträgt und nicht durch den curricularen Zwang der Einfächer beschränkt ist. Einen Raum, in welchem die Kinder nicht nur ihre Fragen stellen können, sondern in dem sie auch ihre Gedanken frei entfalten können, in dem sie sich selbst auf die Suche nach Klärung begeben können. Denn Kindern feststehende Antworten zu entgegnen, nimmt zum einen die Gedankengänge der Kinder nicht ernst. Zum anderen sind festgelegte Antworten nur im Rahmen einzelwissenschaftlichen Faktenwissens gerechtfertigt, nicht aber auf lebensweltbezogene, philosophische Fragen, auf die es keine eindeutigen, konsensuellen Antworten gibt und geben kann. Philosophischer Unterricht begegnet den Fragen der Kinder nicht mit dogmatischen Antworten.

Sinn oder Unsinn? – Bei der Frage nach der Sinnhaftigkeit eines philosophischen Unterrichtsfaches für die Primarstufe ergeben sich folgende Fragestellungen: Worin (genau) liegt der Wert eines philosophischen Unterrichts für Grundschulkinder? Und was spricht möglicherweise gegen philosophierende Kinder im Grundschulunterricht?

Unsinn und seine Entkräftigung

Zunächst widerstreitet der Idee der Philosophie in der Primarstufe die „*Ehrfurcht*“ vor der Philosophie. Viele Menschen, insbesondere Nicht-Philosophinnen und Nicht-Philosophen, verbinden mit dem Begriff der Philosophie die traditionellen Disziplinen der professionellen Philosophie, wie sie insbesondere in den (hoch-) komplexen Schriften von Denkern wie Aristoteles oder Kant ihren Niederschlag finden. Diese Assoziation ist möglicherweise in dem im Fächerkanon der Sekundarstufe II verankerten Unterrichtsfach begründet. Daraus resultiert beispielsweise bei Erziehungsberechtigten der Eindruck, ihre sechs- bis zehnjährigen Kinder würden in der Schule mit oben beschriebenen philosophischen Abhandlungen konfrontiert. Ein wirkliches Argument gegen das Philosophieren in der Grundschule stellt dies jedoch nicht dar, vielmehr handelt es sich um ein Vorurteil. Dieses lässt sich kurz widerlegen, nämlich durch die Klärung des Verständnisses von *Philosophie(ren)* im Kontext der Primarstufe. Philosophie (altgriechisch *φιλοσοφία*, latinisiert *philosophia* „Liebe zur Weisheit“; von griech. *philos* „Freund“ und *sophia* „Weisheit“) bedeutet sinngemäß den Versuch, die Welt, das Leben und die Existenz des Menschen zu deuten, zu verstehen. *Philosophie* und *Philosophieren* in der Primarstufe meint Philosophie(ren) im Sinne des Selberdenkens und Weiterdenkens. Keinesfalls ist darunter das Lehren und Lernen einer auf Kinderebene heruntergebrochenen akademischen Fachphilosophie zu verstehen. Philosophie in der Primarstufe bedeutet nicht, dass die Schülerinnen und Schüler lange, komplexe philosophische Texte lesen müssen, die 2000 Jahre alt sind. Vielmehr ist das Verständnis

von Philosophie(ren) dem (hochschulbezogenen) fachdidaktischen Grundgedanken Immanuel Kants entlehnt:

„Der den Schulunterweisungen entlassene Jüngling war gewohnt zu lernen. Nunmehr denkt er, er werde Philosophie lernen, welches aber unmöglich ist, denn er soll jetzt philosophiren [sic] lernen.“ (Kant AA Immanuel Kants Nachricht von der Einrichtung seiner Vorlesungen in dem Winterhalbenjahre von 1765-1766 306, 29)

Kinder lernen nicht Philosophie, sie (lernen zu) philosophieren. Es geht dabei in der Primarstufe nicht (nur) darum, philosophieren zu lernen, sondern insbesondere ums Philosophieren selbst.

An dieser Stelle ergibt sich der zweite Aspekt der Skepsis gegenüber dem Philosophieren mit Grundschulkindern: der *Zweifel an der Fähigkeit der Kinder zu philosophieren*. Können Kinder im Alter von sechs bis zehn Jahren überhaupt philosophieren oder bedeutet Philosophie(ren) für sie bloße Überforderung?

Wie einst schon Aristoteles feststellte, streben wir Menschen von Natur aus nach Wissen (vgl. Aristoteles, Metaphysik I, 1 980a21). Dass dies in eigentümlicher Weise und insbesondere für Kinder als *Weltneulinge* gilt, ist konsensuell bekannt. Denn voller Neugier, Wissensdurst und Drang zu verstehen erkunden Kinder stets fragend die Welt:

- Wo komme ich her?
- Woher kommen unsere Gedanken? Werden wir von jemandem gesteuert?
- Bleibt Freundschaft für immer?
- Was muss man in der Freundschaft beachten?
- Wie wäre es, wenn wir keine Gefühle hätten?
- Wieso leben die Kinder in Afrika anders?
- Was ist Liebe? Liebt Mama Papa genauso wie ich?
- Warum trägt Ayla ein Kopftuch?
- Wieso bestimmen Eltern alles?
- Waren böse Menschen früher lieb?
- Wie ist es wenn man sich so richtig langweilt?
- Wieso vergeht die Zeit schneller, wenn wir Spaß haben und langsamer, wenn wir uns langweilen?
- Wenn es keinen Gott gibt, was ist dann, wenn man tot ist?
- Wo lebt Gott? Warum kann man Gott nicht sehen?
- Können Tiere sprechen? / Warum können Tiere nicht sprechen?
- ...

"Es besteht kein Zweifel daran, dass die geistige Neugierde der treibendste und wichtigste Faktor ist, der das Rohmaterial für das Denken liefert." (Dewey 2002, S. 28)

Mit „Was-ist-x?“-Fragen, „Wie-ist-x?“-Fragen und „Warum-ist-x?“-Fragen etc. versuchen Kinder sich selbst, das Leben und die Welt, ihre Umwelt zu verstehen. Sie möchten jene Welt, in die sie hineinwachsen und in der sie leben, begreifen und fassen können. Mit der Methode des Nachfragens und des Hinterfragens beginnen Kinder ganz natürlicher Weise ihre eigene Vorstellung von der Welt zu konstruieren und eigene Wertvorstellungen zu entwickeln.

Doch in gleichem (wenn nicht sogar in höherem) Maße, in dem Kinder die Welt fragend erkunden, nehmen Kinder Dinge wahr, sie staunen, machen Feststellungen, erkennen und artikulieren Unterschiede: „[Person x] hat aber gesagt, dass ...“. Dieser Beginn, die Verschiedenheit von Aussagen, Gegebenheiten etc. zu erkennen, stellt eine Prä-Form des Zweifelns dar. Wer Unterschiede bemerkt und weiterdenkt, wird an mindestens einer Sache oder Aussage zweifeln. Damit stehen staunende, sich wundernde und zweifelnde Kinder am Ursprung allen Philosophierens wie ihn Platon und Aristoteles beschreiben²:

Im Dialog Theätet lässt Platon Sokrates über das Staunen, Sich-Wundern als einzigen Anfang der Philosophie sprechen: „For this feeling of wonder shows that you are a philosopher, since wonder is the only beginning of philosophy [...]“ (Plato, Theätet 155d)

„Weil sie sich nämlich wunderten, haben die Menschen zuerst wie jetzt noch zu philosophieren begonnen; sie wunderten sich anfangs über das Unerklärliche, das ihnen entgegentrat. Allmählich machten sie auf diese Weise Fortschritte und stellten sich über Größeres Fragen, etwa über die Affektionen des Mondes und die von Sonne und Sternen und über die Entstehung des Alls. Der jedoch, der voller Fragen ist und sich wundert, vermeint, in Unkenntnis zu sein. [...] Philosophierte man also, um der Unwissenheit zu entkommen, so suchte man offenbar das Verstehen, um zu wissen, keineswegs aber um eines Nutzens willen.“ (Aristoteles, Metaphysik I, 1 982b10-20)

Während Erwachsene das Erkennen häufig oder gar hauptsächlich um irgendeines Nutzens willen suchen, sind es vielmehr die Kinder, die es um des Wissens willen tun.

Es ist zu unterscheiden zwischen solchen (prä-) philosophischen Gedanken, die Kinder interrogativ (also fragend) ausdrücken, solchen, die Kinder als aufkeimende (Einzel-) Aussagen formulieren und solchen, die sie narrativ äußern. Kinder nähern sich philosophischen Phänomenen also zum einen mithilfe von *Fragen*, zum anderen durch *Bemerkungen* und *Erzählungen*. Bei all diesen Formen der Äußerung von philosophischen Gedanken ist zwischen *intrinsisch motivierten* und *extrinsisch motivierten* zu differenzieren. Als *intrinsisch motivierte Äußerungen* sind jene zu verstehen, die Kinder aus sich heraus, eigeninitiativ und ohne vorherigen Gedankenanstoß (durch z. B. eine hinweisende oder gar lenkende Frage eines Erwachsenen) formulieren. *Extrinsisch motivierte Äußerungen* sind solche, die durch einen äußeren Anreiz durch eine andere Personen provoziert werden; Fragen die sich dem Kind in diesem Moment und in dieser Situation nicht selbst gestellt hätten, Gedanken, die

² Dies meint nicht, dass jene Philosophen sich für das Philosophieren mit jüngeren Kindern aussprechen, sondern bezieht sich lediglich auf ihr Verständnis von Philosophie(ren).

ihm ohne Hinweis nicht gekommen wären, Assoziationen, die es intrinsisch nicht gehabt hätte.

Fragen von Kindern

Hier seien zwei Beispiele angeführt.

Sieht ein Kind ein Mädchen, das ein Kopftuch trägt und fragt aufgrund dessen: „Warum trägt das Mädchen ein Kopftuch?“, handelt es sich um eine intrinsisch motivierte Frage.

Wenn in selbiger Situation ein Erwachsener das Kind darauf hinweist, dass das Mädchen ein Kopftuch trägt, das Kind dadurch irritiert oder zum Nachdenken angeregt wird und schließlich zur Formulierung der Frage „Warum trägt das Mädchen ein Kopftuch?“ gelenkt wird, handelt es sich um eine extrinsisch motivierte Frage.

Bemerkungen von Kindern

Zunächst zur Wahl des Begriffes: Der Begriff der Bemerkung meint zweierlei; einerseits ist darunter eine (kurze) Äußerung oder Anmerkung zu verstehen, andererseits meint der Begriff auch „Wahrnehmung“, „Entdeckung“. *Bemerkungen* schließt beide Verständnisse von „Bemerkung“ ein und ist deshalb treffend, weil Kinder die Welt, Situationen und Sachverhalte beobachtend wahrnehmen und Auffälligkeiten, ihre Feststellungen in teils kurzen Sätzen zum Ausdruck bringen.

Ein Beispiel (aus dem Gedächtnisprotokoll): Ein Mädchen wendet sich mit folgender Bemerkung an seine Mutter: „Mama, das mit dem Gott glaube ich ja nicht wirklich.“ Aber dann, so habe sie sich überlegt, käme nichts mehr, wenn man tot ist. – Dieser Gedanke war in dieser Situation insofern intrinsisch motiviert, als weder die Mutter das Thema Tod angesprochen hat, noch hat es im Umfeld des Mädchens einen Todesfall (weder Mensch noch Tier) gegeben.

Das Mädchen äußert – intrinsisch motiviert – einen philosophischen Gedanken: um des Wissens willen.

Erzählungen von Kindern

Ein Beispiel: In einem Philosophiekurs mit sechs Grundschülern³ der dritten und vierten Jahrgangsstufe, in dem *Langeweile* thematisiert wird, spielen die Kinder ein Spiel, welches zu Berührungspunkten der Themenfelder *Zeit* und *Sich entscheiden* führt. Plötzlich fokussiert ein Junge das Thema *Entscheidungen treffen*. Er bemerkt und begreift, dass er und seine Mitschüler während des Spiels Entscheidungen getroffen haben und erinnert sich an eine Situation im Restaurant: „Als wir mit meinen Eltern im Restaurant essen waren, da musste ich mich auch entscheiden, aber das konnte ich nicht. Da war so eine große Karte, da wusste ich gar nicht was ich nehmen soll, das war so viel.“

³ ausschließlich Jungen

[...] Das was ich dann genommen habe, hat mir überhaupt nicht geschmeckt, aber das war ja so schwer, weil da stand so viel.“ Weiter erzählt er von einem späteren Restaurantbesuch: „Da gab es nur drei Essen, das war dann ganz leicht, weil das kannte ich auch und das hat mir gut geschmeckt.“ Schließlich fasst er zusammen, dass es ihm leichter fiel, eine Auswahl aus wenigen bekannten Gerichten zu treffen, als eines aus vielen ihm unbekannten Gerichten zu wählen.

Der achtjährige Junge verbindet zwei Situationen unterschiedlicher Kontexte miteinander, weil er sich an eine ähnliche Situation erinnert. Auf seiner Erfahrung basierend beginnt er einen philosophischen Gedankengang.

Allein die Tatsache, dass sich Kinder mit philosophischen Phänomenen, die bereits die großen Denker beschäftigten, auf die Suche nach Antworten und Klärung der Welt begeben, zeigt, dass Kinder „Bedarf“ am Philosophieren haben. (Nach-, Be- und Hinter-) Fragen, Philosophieren ist natürliches kindliches Bedürfnis. Ob Kinder sich interrogativ, bemerkend oder narrativ äußern: stets sind es Prozesse der Auseinandersetzung mit ihnen selbst und der Welt. Es sind Formen, Methoden mit denen sich Kinder ein eigenes Weltbild konstruieren und sich selbst in einen Bezug zur Welt setzen. Fragen, Bemerkungen wie Erzählungen von Kindern kennzeichnen also einen korrelativen Prozess zwischen der Beschäftigung eines Kindes mit sich selbst und der Entwicklung eines eigenen Weltbildes – basierend auf kindlicher Wahrnehmung.

Bei diesen Auseinandersetzungsprozessen, bei denen die Bezugnahme auf die eigene kindliche Person und die Bedeutung von etwas für das eigene kindliche Leben eine bedeutsame Rolle spielt, handelt es sich auch um wichtige, prägende Prozesse der kindlichen *Persönlichkeitsentwicklung*. Diese bedarf einer Unterstützung. Eine solche Unterstützung, ein angemessener Raum (und eine angemessene Zeit), der also keine weltanschauliche Einengung trägt und nicht durch den curricularen Zwang der Einzelfächer beschränkt ist, kann Kindern durch philosophischen Grundschulunterricht geboten werden. Ein Raum, in dem die Kinder nicht nur ihre Fragen stellen können, sondern in dem sie auch ihre Gedanken frei entfalten können, in dem sie sich selbst auf die Suche nach Klärung, Verstehen begeben können. Denn Kindern feststehende Antworten zu geben, z. B. mit kulturell geprägten Geschichten, nimmt zum einen die Gedankengänge der Kinder nicht ernst. Zum anderen sind festgelegte Antworten nur im Rahmen einzelwissenschaftlichen Faktenwissens gerechtfertigt, nicht aber auf lebensweltbezogene, philosophische Fragen, auf die es keine eindeutigen, konsensuellen Antworten gibt und geben kann.

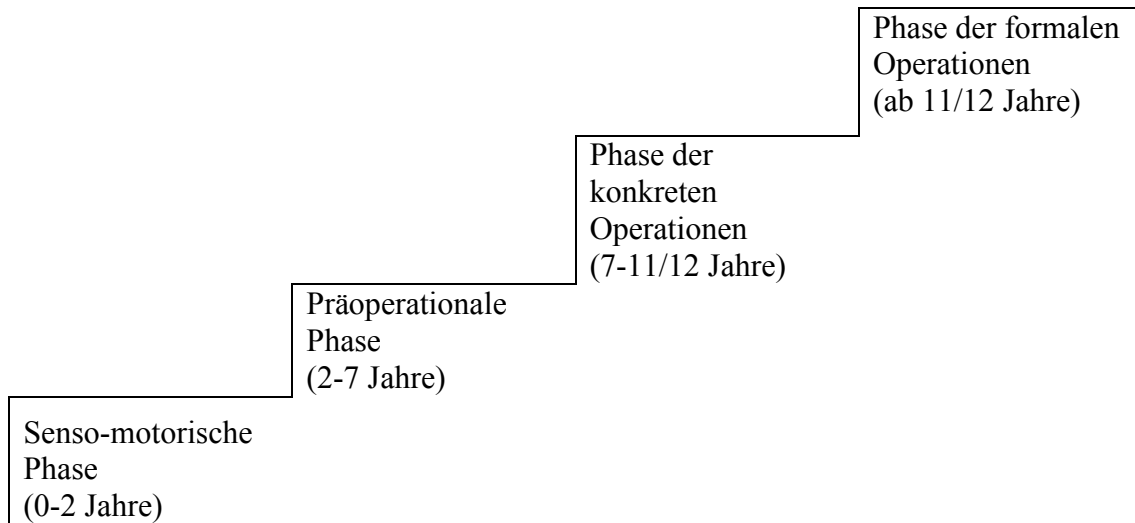
Das Beispiel des Jungen, der seine Gedanken zu *Sich entscheiden* ausdrückt und weiterdenkt, zeigt, dass dem kindlichen Prozess der Weltentdeckung mit einem hohen Maß an Flexibilität begegnet werden sollte – um die kindlichen Gedanken ernst zu nehmen und ihnen tatsächlich Raum zu geben, in dem auf sie eingegangen wird.⁴

⁴ Dies ist nicht nur von unterrichtenden Lehrkräften unbedingt zu berücksichtigen, sondern bereits in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern sowie bei der Konzeption eines entsprechenden Lehrplans.

Wenngleich gezeigt werden konnte, dass das Philosophieren ein natürliches kindliches Bedürfnis oder zumindest natürliche kindliche (geistige) Aktivität zu sein scheint, stellt sich hinsichtlich der Frage, ob Kinder im Alter von sechs bis zehn Jahren überhaupt philosophieren können oder ob Philosophie(ren) für sie bloße Überforderung bedeutet, zudem die Frage: Wann verfügen Kinder über welche kognitiven Fähigkeiten?

Entwicklungspsychologie: Wann können Kinder was?

Jean Piaget teilte die kognitive Entwicklung des Kindes in vier Stadien bzw. aufeinanderfolgende Stufen (Piaget und Inhelder 1972):



Diesem Stufenmodell der kindlichen Entwicklung des Denkens zufolge befinden sich Kinder im Grundschulalter in der dritten Phase, in der der konkreten Operationen. *Konkrete Operationen* meint, dass in Gedanken mit konkreten Objekten respektive mit Vorstellungen von diesen operiert werden kann. Charakteristisch für diese Stufe sind folgende Aspekte bzw. Fähigkeiten:

Dezentrierung: mehrere Merkmale eines Objektes können wahrgenommen und in Beziehung zueinander gesetzt werden

*Reversibilität*⁵: Operationen können geistig vollständig durchgeführt und wieder umgekehrt werden

*Invarianz*⁶: verstehen, dass gewisse Merkmale eines Objektes konstant sind, auch wenn es sich optisch verändert

Seriation: Objekte entsprechend eines Merkmals anordnen können

Klasseninklusion: eine Gruppe von Objekten entsprechend eines Merkmals identifizieren, benennen können

⁵ Umkehrbarkeit

⁶ Unveränderlichkeit

Abstrakte, d. h. formale Operationen, sind erst in der vierten Entwicklungsphase des Denkens möglich.

„Piaget unterscheidet [...] zwischen den einzelnen, miteinander unverbundenen spontanen Kinderäußerungen über die Entstehung der Welt, die Natur oder den menschlichen Geist einerseits und dem kontinuierlichen, systematischen Denken derartiger Gedanken andererseits. Das erste sei nur primitive, nicht wirkliche Philosophie, und nur das zweite sei wirkliche Philosophie [...]. Die für das wirkliche Philosophieren erforderlichen Operationen des ‚formalen Denkens‘ (Hypothesen bilden, deduktive und induktive Schlüsse ziehen, mit Begriffsnetzen umgehen etc.) oder des ‚metakognitiven Denkens‘ (des Nachdenkens über das ‚formale Denken‘) würden sich aber erst in einem Alter der Kinder von etwa 11 bis 14 Jahren entwickeln [...].“⁷ (Martens 1994, S. 12)

Neuere Forschungen belegen, dass Piaget die Kinder unterschätzte (vgl. Gerlach 2003, S. 147-150) und auch Grundschulkinder bereits zu formalem Denken fähig sind. Diesen Forschungen zufolge sind Defizite in formalem Denken in mangelnder Erfahrung von Kindern begründet und nicht in einer Einschränkung im Denken (vgl. Stern 2002, S. 30-31). Während Piaget Kinder in der präoperationalen Phase als „egozentrisch“ beschreibt, zeigen neuere „Befunde, dass Kinder früher [...] zu nicht-egozentrischen Antworten imstande sind (ca. vier Jahre alte Kinder verstehen, dass das gleiche Objekt aus unterschiedlichen Wahrnehmungsperspektiven unterschiedlich aussehen kann), [...] [und], dass sie auch in unterschiedlichen Altersstufen zu unterschiedlichen Perspektivübernahmeleistungen fähig sind“ (Gerlach 2003, S. 148). Weiteren Befunden zufolge sind Kinder, die Piaget der präoperationalen Phase zuordnet, nicht zu kausalem Denken außerstande, sondern ihnen fehlt lediglich das entsprechende bereichsspezifische Vorwissen, mithilfe dessen sie zu befriedigenden Erklärungen gelangen können (vgl. ebd.).

Den bisherigen Ausführungen zufolge ist ein philosophischer Grundschulunterricht sinnvoll, da erstens Philosophieren natürliches kindliches Bedürfnis (bzw. Tätigkeit) ist und zweitens Kinder im Grundschulalter entsprechend der Entwicklung ihres Denkens fähig sind zu philosophieren.

An dieser Stelle nun ergibt sich die Frage:

Was kann bzw. könnte philosophischer Grundschulunterricht leisten?

Ein eigenständiges philosophisches Unterrichtsfach in der Grundschule schafft Raum und Zeit für selbständiges Denken der Schülerinnen und Schüler – frei von weltanschaulicher Einengung und unter Berücksichtigung der Pluralität im gesellschaftlichen Leben und somit auch in der jeweiligen Schulklasse, Jahrgangsstufe, Schule. Den (prä-) philosophischen Gedanken der Kinder kann Bedeutung beigemessen werden, die Kinder

⁷ Martens bezieht sich hier auf Piagets 1933 erschienenen Artikel *Children's Philosophies* und geht zugleich auf Kitchener ein, der in seinem Artikel *Do Children Think Philosophically?* (erschienen 1990) auf Piaget Bezug nimmt.

können Unterstützung beim Weiterdenken erfahren. Im curricularen Zwang der bestehenden Einzelfächer ist dies kaum möglich. Fragen der Kinder, Bemerkungen und Verknüpfungen mit anderen Situationen können hier kaum Beachtung finden und bleiben in der Regel für sich stehen – längere, ausführlichere Narrationen ohnehin, wenn ihnen überhaupt Zeit geschenkt wird bzw. werden kann. Philosophischer Unterricht stellt eine – wenn nicht *die* – Möglichkeit dar, mit der eine erhebliche Lücke, ein Missstand im derzeitigen Bildungssystem (Nordrhein-Westfalens) behoben werden kann.

Zu den Fragen, Bemerkungen und Erzählungen der Kinder gehören im Sinne der Klärung das selbständige Entdecken und das selbständige Denken. Elementar für den Prozess der Auseinandersetzung mit der Welt und mit sich selbst, für den Klärungsprozess der eigenen kindlichen Gedanken, ist neben dem selbständigen Entdecken auch und v. a. das selbständige Denken. Durch Phasen des Nachdenkens, Gespräche und gemeinsamen Diskurs im philosophischen Grundschulunterricht lernen Schülerinnen und Schüler

- zu argumentieren und Schlussfolgerungen zu ziehen;
- Position zu beziehen und diese zu begründen;
- ihre Meinung und ihr Handeln zu reflektieren; sie entwickeln reflexive Fähigkeiten bis hin zur Fähigkeit zur Selbstreflexion;
- begründete andere Meinungen zu akzeptieren; dies fördert Toleranz und Respekt gegenüber anderen;
- konstruktiv mit „Anderem“ und „Verschiedenheit“ sowie mit Konsens und Dissens umzugehen.

Darüber hinaus

- wird das selbständige und kritische Denken der Schülerinnen und Schüler gefördert;
- wird Gesprächskompetenz entwickelt und gefördert;
- werden persönliche und soziale Entwicklung der Kinder gefördert;
- wird der Erwerb der Fähigkeit zu Perspektivwechsel gefördert;
- wird das Selbstwertgefühl der Schülerinnen und Schüler gestärkt, denn ihnen wird bewusst, dass ihre Gedanken und Beiträge wertvoll sind – was z. B. eine höhere Beteiligung leistungsschwächerer Kinder hervorbringt;
- werden Kinder durch Philosophieren dabei unterstützt, fächerübergreifende Zusammenhänge zu verstehen;
- wird Kindern durch Philosophie(ren) in ethischen Fragestellungen Orientierungshilfe geboten;
- wird durch eine philosophische Gesprächskultur sowie Inhalte ein Demokratieverständnis aufgebaut.

Aufgrund der wachsenden Pluralität innerhalb der Gesellschaft und aufgrund unterschiedlicher Wert- und Weltvorstellungen und der Begegnung mit einem enormen Dissens in nahezu allen Bereichen des Lebens, ist ein Unterricht, der Grundschulkinder darauf vorbereitet und sie in ihrem Prozess der Auseinandersetzung wie des Verstehens dessen unterstützt, angezeigt. Schließlich wachsen Kinder in eben diese Gesellschaft hinein und entwickeln sich in dieser.

Betrachtet man nun die Aufgaben und Ziele von Grundschule in Nordrhein-Westfalen, fällt auf, dass philosophischer Unterricht nahezu alle Aspekte erfüllt:

Was soll Grundschule (in NRW) leisten?

„Die Schülerinnen und Schüler sollen insbesondere lernen

- selbstständig und eigenverantwortlich zu handeln
- für sich und gemeinsam mit anderen zu lernen und Leistungen zu erbringen
- die eigene Meinung zu vertreten und die Meinung anderer zu achten
- in religiösen und weltanschaulichen Fragen persönliche Entscheidungen zu treffen und Verständnis und Toleranz gegenüber den Entscheidungen anderer zu entwickeln
- die grundlegenden Normen des Grundgesetzes und der Landesverfassung zu verstehen und für die Demokratie einzutreten
- die eigene Wahrnehmungs-, Empfindungs- und Ausdrucksfähigkeit sowie musisch-künstlerische Fähigkeiten zu entfalten
- Freude an der Bewegung und am gemeinsamen Sport zu entwickeln, sich gesund zu ernähren und gesund zu leben
- mit Medien verantwortungsbewusst und sicher umzugehen [...].“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2008, S. 11)

Auch aus dieser Perspektive scheint ein philosophischer Grundschulunterricht also angezeigt zu sein.

Resümee

Situationen, in denen Kinder (prä-) philosophische Gedanken (Fragen, Bemerkungen, Narrationen) verbal äußern, sind entweder Situationen, in denen ihnen ihr bereichsspezifisches Unwissen bewusst wird und sie dieses zu klären beginnen oder in denen ihnen bestimmte Dinge auffallen, bewusst werden und sie das Bedürfnis haben, ihren Gedanken gemeinsam mit jemand anderem weiterzudenken. Dafür benötigen sie Unterstützung, keine Lenkung.

Ich halte also fest, dass Kinder im Grundschulalter durchaus zahlreiche Fragen, Bemerkungen und Narrationen zum Ausdruck bringen, in denen bedeutendes (prä-) philosophisches Potenzial schlummert. Allein schon aufgrund dessen erscheint es angezeigt, dem (prä-) philosophischen Gedankengut der Grundschulkinder einen Raum zur Entfaltung und zum Diskurs sowie zur Reflexion zu bieten.

„Die Neugierde bei Kindern [...] ist nur ein Verlangen nach Kenntnissen. Daher sollte sie nicht nur als gutes Zeichen bei ihnen gefördert werden, sondern auch als das große Werkzeug, womit die Natur sie ausgerüstet hat, um jene Unwissenheit zu beseitigen, mit der sie geboren wurden, und die ohne diesen geschäftigen Wissensdrang sie zu stumpfen und nutzlosen Wesen machen wird.“ (Locke 1692, §118)

Ein philosophisches Unterrichtsfach im Unterricht der Primarstufe ist, das haben die Ausführungen gezeigt, sinnvoll. Aus entwicklungs-, kognitionspsychologischer, lerntheoretischer Perspektive sowie aus philosophiedidaktischer Perspektive könnten empirische Untersuchungen diese Auffassung weiter stützen. Weiterhin muss der Frage nach der optimalen Konzeption eines philosophischen Grundschulunterrichts nachgegangen werden. V. a. sollte das Gedankengut der Kinder, ihr Bedürfnis der Auseinandersetzung mit der Welt und sich selbst sowie ein enormes Maß an Flexibilität hinsichtlich der zu behandelnden Inhalte und Themen berücksichtigt werden.

Literaturverzeichnis

- Aristoteles (1978): *Metaphysik. Schriften zur Ersten Philosophie*. [Nachdr.]. Stuttgart: Reclam (Universal-Bibliothek, Nr. 7913).
- Dewey, John (2002): *Wie wir denken*. Zürich: Verl. Pestalozzianum (John-Dewey-Reihe, ; Bd. 2).
- Gerlach, SyBille (2003): *Nachdenklichkeit lernen. Philosophische Wurzeln - Entwicklungspsychologische Bedingungen - Pädagogisches Handeln*. 1. Aufl. München: Kopaed (KoPäd Hochschulschriften).
- Immanuel Kants Nachricht von der Einrichtung seiner Vorlesungen in dem Winterhalbenjahre von 1765-1766: *Kant's gesammelte Schriften*. Hg. v. der Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften. Berlin: Georg Reimer (2), S. 303–313.
- Information und Technik Nordrhein-Westfalen (o. J.a): *Schüler an allgemeinbildenden Schulen in NRW nach der Religionszugehörigkeit*. Online verfügbar unter https://www.it.nrw.de/presse/pressemitteilungen/2007/pdf/17_07.pdf, zuletzt geprüft am 03.07.2014.
- Information und Technik Nordrhein-Westfalen (o. J.b): *Schüler/-innen in NRW im Schuljahr 2011/2012 nach Religionszugehörigkeit*. Online verfügbar unter http://www.it.nrw.de/presse/pressemitteilungen/2013/tabellen/graf_006_13.html, zuletzt geprüft am 03.07.2014.
- Locke, John (1967): *Einige Gedanken über die Erziehung*. Paderborn: Schöningh.
- Martens, Ekkehard (1994): *Philosophieren mit Kindern als Herzschlag (nicht nur) des Ethik-Unterrichts*. In: Ekkehard Martens und Helmut Schreier (Hg.): *Philosophieren mit Schulkindern. Philosophie und Ethik in Grundschule und Sekundarstufe I*. Heinsberg: Agentur Dieck, S. 8–24.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2008): *Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen*. Frechen: Ritterbach. Online verfügbar unter http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_gs/LP_GS_2008.pdf, zuletzt geprüft am 24.10.2013.
- Piaget, Jean; Inhelder, Bärbel (1972): *Die Psychologie des Kindes*. Olten u. Freiburg im Breisgau: Walter.
- Plato with an english translation. *Theaetetus. Sophist* (1961). London, Cambridge, Massachusetts: Heinemann; Harvard University Press (The Loeb classical library, 123).
- Stern, Elsbeth (2002): *Wie abstrakt lernt das Grundschulkind? Neuere Ergebnisse der entwicklungspsychologischen Forschung*. In: Hanns Petillon (Hg.): *Individuelles und soziales Lernen in der Grundschule. Kindperspektive und pädagogische Konzepte*. Opladen: Leske und Budrich (Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 5), S. 27–42.

Merle Clemens (Köln)

Mit Grundschulkindern über Langeweile philosophieren

Ein Pilotprojekt

Rahmenbedingungen

Das Projekt „Philosophie – ein Kinderspiel? Zugänge zur Philosophie in der Primarstufe“ wurde im zweiten Schuljahr einer Grundschule durchgeführt. Im Rahmen der Ganztagsbetreuung werden dort nachmittags verschiedene Kurse und Arbeitsgruppen (AG) angeboten, die von Fußball für Mädchen über Französisch für Muttersprachler bis hin zu Schüler-Reporter-AG oder Origami-Workshops reichen. Im Rahmen dieser Programmangebote durfte ich mit Beginn des letzten Schuljahres September 2013 einen Kurs mit dem Titel „Querdenker – Philosophieren zum Thema Langeweile“ anbieten.

Der Kurs richtete sich an Schülerinnen und Schüler der dritten und vierten Klasse. Angemeldet hatten sich neun Schüler aus beiden Jahrgangsstufen: drei Jungen der dritten und sechs Jungen der vierten Klasse, alle sehr lebhaft. Im Laufe des Kurses hat sich die Zahl der Teilnehmer auf sechs reduziert. Als weitere Rahmenbedingungen sind noch zu nennen, dass alle Schüler mich bereits aus der normalen Ganztagsbetreuung, bei der ich als studentische Hilfskraft arbeite, kannten. Außerhalb der Hausaufgabenbetreuung erleben mich die Kinder in einem ungezwungenen und spielerischen Kontext, wir duzen uns und pflegen einen vertrauten Umgang.

Ziel des Kurses

In dem Kurs „Querdenker – Philosophieren zum Thema Langeweile“ sollten die Schüler gemeinsam darüber nachdenken, was genau unter Langeweile verstanden werden kann, welche Auswirkungen sie haben kann und welche Rolle Langeweile im Leben der Schüler spielt. Die Idee war, dass die Schüler durch den eigenen intuitiven Zugang zum Thema und den Austausch miteinander eine erste Vorstellung davon bekommen, wie man sich einem abstrakten Begriff, wie dem der Langeweile, nähern kann und welche Auswirkungen die Langeweile konkret auf das Leben der Schüler hat.

Zwei mögliche Aspekte von Langeweile wurden für die Diskussion antizipiert. Zum einen der negative Aspekt der Langeweile: Langeweile als Synonym für Überdruß, Stumpfsinn, Leere, also ein negativ konnotiertes Verständnis von Langeweile mit der praktischen Konsequenz, diese zu vermeiden.

Zum anderen sollte der positive Aspekt der Langeweile diskutiert werden. Ein solch positives Verständnis sieht in der Langeweile eine Möglichkeit zur Kreativität. Sie kann also eine Chance sein und als Chance dienen, zur Ruhe zu kommen, Ideen zu entwickeln und sich zu erholen. In diesem Sinne ist Langeweile zuzulassen.

Themenwahl und inhaltliche Vorbereitung

Bei der Themenwahl habe ich mich gefragt, was für die Schüler interessant sein könnte. Ein Thema aus der Lebenswirklichkeit der Schüler?

Wir leben in einer Unterhaltungsgesellschaft, die permanent versucht Langeweile zu beseitigen. Langeweile darf gar nicht erst aufkommen und soll in jedem Fall und zu jeder Zeit vermieden werden. Gerade im Alltag der Grundschüler erlebe ich das oft. Nicht nur die Medien – Fernsehen, Smartphone und Computerspiele – sondern auch die Freizeitgestaltung der Schülerinnen und Schüler scheint völlig darauf angelegt durch ständige Beschäftigung und terminliche Verpflichtungen den Begriff Freizeit *ad absurdum* zu führen. Denn zusätzlich zum Schulunterricht und der normalen Ganztagsbetreuung haben die Schülerinnen und Schüler weitere Termine am Nachmittag und frühen Abend: Geigenunterricht, Kung Fu, Computerkurse und Musikunterricht, um nur ein paar wenige Programmpunkte, die die meisten Schüler *abrennen*, zu nennen. Dabei bin ich nicht grundsätzlich gegen ein Nachmittagsprogramm oder die Ausübung von Hobbys. Dennoch ist mein persönlicher Eindruck, dass es hierbei häufig an einem gesunden Maß fehlt. Mir scheint es unter diesen Umständen sinnvoll, die Möglichkeiten, die Langeweile bieten kann, gemeinsam mit den Kindern genauer zu beleuchten.

Der Aspekt des Zeitempfindens war ein weiterer Grund für meine Themenwahl. Ich finde das Thema Langeweile deshalb besonders geeignet und interessant für Grundschulkinder, weil Kinder die Zeit ganz anders empfinden als Erwachsene. Dieser Unterschied äußert sich insbesondere in der Zeit, die von beiden Gruppen als besonders lang empfunden wird, in der langen Weile.

Die Frage, die ich mir als Lehrperson vor Beginn des Kurses gestellt habe und die mich bei seiner Durchführung leiten sollte, lautete also: Hat Langeweile eine gute oder eine schlechte Wirkung im Leben der Schüler? Dieser Ansatz stand sowohl als Zugang als auch als Fazit – in Bezug auf das, was die Schüler aus dem Kurs mitnehmen können – im Mittelpunkt.

Relevante Überlegungen während der theoretischen Planung und praktischen Durchführung waren für mich als angehende Lehrerin, die sich in dem Projekt ausprobieren konnte, vor allem, inwieweit die Planung, die ich entworfen habe mit der konkreten Lerngruppe umsetzbar ist. Theorie und Praxis können, gerade für mich als unerfahrene Lehrkraft, weit auseinandergehen. Aus diesem Grund war Flexibilität für mich eine Grundvoraussetzung bei meiner Arbeit.

Da es sich um mein erstes, in Planung und Durchführung vollkommen eigenständig durchgeführtes, Projekt handelte, war für mich wichtig zu beobachten, inwieweit mein eigenes Auftreten beziehungsweise meine methodischen Kompetenzen die Lernsituation beeinflussen würden. Meine Leitfrage dazu war: was kann ich durch mein Auftreten und durch meine Person beziehungsweise durch klares Setzen von Anfangspunkten und konsequentes Verhalten für das Lernklima tun?

Erfahrungen und Beobachtungen aus dem Projekt

Räumliche Situation

Sehr interessant war es zu bemerken, dass die räumliche Situation, in der so junge Schüler arbeiten sollen, eine wichtige Rolle spielt. Im Projekt zeigte sich, wie wichtig eine richtige und klar strukturierte Raumnutzung ist. In meinem Fall hat sich diese Anforderung darin gezeigt, dass ich gleich nach den ersten Sitzungen eine andere Bestuhlung einführen musste. Da der Kurs im Musikraum stattfand, standen Schülern nur die Plastikhocker zur Verfügung, die dort normalerweise genutzt werden. Diese können zum Wackeln und Wippen verführen und lassen sich besonders leicht und über den eigenen oder den Kopf der Mitschüler heben. Ein solches Verhalten führt in einer Lernumgebung zu Unruhe. Ich ließ die Hocker deshalb – auch nach dem freundlichen Hinweis einer Kollegin – durch Stühle und Tische austauschen. Diese Erfahrung hat mich für die vermeintlich einfachen und grundsätzlichen Bedingungen, die man auch äußerlich schaffen muss, sensibilisiert.

Auftreten und methodische Kompetenz

Ich hatte mir einige kreative Ideen im Vorfeld des Projekts überlegt. So wollte ich zum Beispiel mit den Schülern einen Ratgeber in Printform für die Mitschüler mit dem Thema entwerfen: Was tun, wenn mir langweilig ist? Darin hätten beispielsweise Alternativen zum Ärgern und Zanken stehen können. Außerdem galt eine meiner Überlegungen der Gestaltung eines selbst erfundenen Spiels. Aber alle Ideen, die ich mir mit viel Selbstsicherheit und Freude für die Schüler zur Erarbeitung des Themas überlegt hatte, wurden von Anfang an von den Schülern abgelehnt. Alternative Vorschläge für eine produktive Umsetzung der theoretischen Überlegungen, die ich für das Projekt antizipiert habe, kamen auch bei gemeinsamer Überlegung nicht auf. Ich empfand diese Phase des Projekts als Krise. Eine Frage, die ich mir im Nachgang des Projekts gestellt habe, hat mich jedoch versöhnt. Waren die Schüler wirklich zu faul und unmotiviert oder brauchten sie einfach den Raum, um zu erzählen? Nachdem ich erfahren habe, wieviel die Schüler zu erzählen hatten, wie viele Situationen oder Erlebnisse sie schilderten, tendiere ich zu der Annahme, dass sie die Möglichkeit, die ein so freier und dialogisch angelegter Kurs bietet, nutzen wollten, denn unmotiviert oder unbeteiligt war kein Schüler. Im Gegenteil, die Schüler meines Kurses sind alle sehr lebhaft und unruhige Jungs, die ich permanent zurechtweisen musste.

Eine Gesprächskultur war zu Beginn des Projekts überhaupt nicht vorhanden. Ich habe mich aus diesem Grund dazu entschieden, gemeinsam mit den Schülern Kurs-Regeln zu erstellen, die alle wie eine Art Vertrag unterschreiben mussten. Bei einem wiederholten Verstoß gegen die Regeln konnte man aus dem Kurs ausgeschlossen werden. Da die Schüler die Regeln selbst formuliert hatten, haben sie auch auf ihre Einhaltung geachtet.

Aber auch an dieser Stelle habe ich gemerkt, wie genau Abmachungen im Vorfeld mit den Schülern besprochen werden müssen. Ich hatte es versäumt, die Anzahl der Verstöße festzulegen, bei der man den Kurs verlassen muss und so konnten drei Schüler, die

tatsächlich dauerhaft gestört haben unnötig lang für Unruhe sorgen, bis ich sie endgültig des Kurses verwiesen habe.

Aufgrund meiner Erfahrungen während dieser ersten Phase, meiner persönlichen „Krisenphase“, hatte ich Angst in den Kurs zu gehen. Meine Nerven lagen blank, ich war demotiviert, weil ich keinen Fortschritt sah. Der Besuch der bereits oben genannten Kollegin hat mir in dieser Hinsicht weiter geholfen. Sie gab mir den Tipp, immer klare Anfangssignale zu geben, Ruhe konsequent durchzusetzen und auch nicht eher zu beginnen, als dass diese Ruhe eingekehrt ist. Für mich in der Theorie völlig selbstverständlich Dinge, die ich in der Praxis jedoch nicht reflektiert habe. Nachdem ich diese Tipps der Kollegin umgesetzt hatte, änderte sich auch das Lernklima.

Zusätzlich habe ich mir ein Buch mit Bewegungsspielen ausgeliehen und damit begonnen, zu Beginn jeder Sitzung ein kurzes Aufwärmspiel zu spielen, um dem Bewegungsdrang der Schüler gerecht zu werden. Außerdem habe ich zum Abschluss jeder Sitzung aus Michael Endes „Momo“ vorgelesen, je nach Tagesform der Schüler fünf bis zehn Minuten. Das schien dem Kurs einen Rahmen zu geben, mit dem die Schüler etwas anfangen konnten. Ich habe deutlich bemerkt, dass sie dadurch eine Orientierung und eine Struktur bekommen haben.

Zur Durchführung

Nach dieser allgemeinen methodischen Reflexion meiner persönlichen Erfahrungen, gehe ich nun auf den konkreten Gegenstand des Kurses ein. Die folgende Tabelle zeigt einen Auszug meiner ursprünglichen Verlaufsplanung. Ich habe einschlägige didaktische Kategorien verwendet und versucht, die Inhalte der Stunden auf diese Weise aufzuschlüsseln.

Stunde	Thema/Inhalt	Medien	Didaktisch-methodischer Kommentar
1. Einstieg	„Was versteht Ihr unter Langeweile?“	<ul style="list-style-type: none"> - Pappe - Zielscheibe (Mitte: „Ich weiß, was der Begriff Langeweile bedeutet.“ Außen: „Ich weiß nicht, was der Begriff Langeweile bedeutet.“ 	Die Schüler sollen durch den intuitive Zugang eigene erste Überlegungen zu dem Thema anstellen. Sie sollen durch den eigenen Versuch der Annäherung den Lebensweltbezug verstehen.
2. Einstieg II	„Was empfindet Ihr nicht als langweilig?“		Nach dem ersten Versuch der Annäherung sollen die Schüler versuchen, sich dem Begriff der Langeweile <i>ex negativo</i> zu nähern. Das Gespräch über Beschäftigungen und Dinge, die die Schüler interessieren soll motivieren und eine Gesprächskultur fördern.
3.	<p>„Was empfindet Ihr nicht als langweilig?“</p> <p>„Denkt Euch eine kleine Geschichte zu den gezogenen Begriffen aus und erzählt sie den anderen.“</p>	Karteikarten mit einigen Stichworten der Ergebnisse der vorangegangenen Stunde	Die Schüler sollen durch die eigenen Ergebnisse motiviert werden.
4.	„Langeweile als Chance?!“	<ul style="list-style-type: none"> - Bild (Mutter steht in der Kinderzimmertür und fragt ihren inmitten von sehr viel Spielzeug sitzenden gelangweilt aussehenden Sohn, ob die Batterien des Spielzeugs leer seien.) Ohne Überschrift - Bild mit Überschrift „Langeweile als Chance“ 	Die Schüler sollen die Emotionen der abgebildeten Personen erkennen und interpretieren. Die Schüler sollen durch die Bildbesprechung eine neue Perspektive erhalten. Die aufgeworfenen Frage, ob Langeweile auch als Chance angesehen werden kann, bringt neue Impulse.
5.	<p><i>Experiment</i></p> <p><u>Aufgabenstellung:</u></p> <p>1.Runde: „Durchquert den Raum so schnell wie möglich ohne den Boden zu berühren. Ihr dürft die ausgelegten</p>	<p><u>Hilfsmittel 1. Runde:</u></p> <p>Mehrere Pappen, Hocker, Dosenstelzen, Eimer</p> <p><u>Hilfsmittel 2. Runde:</u></p> <p>Zwei Pappen</p>	Erwartungsgemäß sollen die Schüler den Raum im zweiten Durchgang (mit den stark reduzierten Hilfsmitteln) schneller durchqueren. Die Schüler sollen selbst erkennen, dass das Überangebot und der Reiz-

	Hilfsmittel benutzen.“ 2.Runde: „Durchquert den Raum wieder so schnell wie möglich. Wieder mithilfe der ausgelegten Hilfsmittel.“		überfluss zu Unentschiedenheit und Kreativlosigkeit führen können. Die Überlegungen zu Langeweile als Chance sollen vertieft werden.
6. Feedback	Reflexion des Experiments		Die Schüler sollen Raum zur Reflexion bekommen. Sie sollen von der Selbsterfahrung berichten und versuchen einen Zusammenhang von den zur Verfügung gestellten Hilfsmitteln und dem Überangebot an Spielzeug (siehe Bild Stunde 4) herstellen.
7.	- Reflexion des Experiments - Spiel	Karteikarten mit Begriffen zur pantomimischen Darstellung (Themenbereich Langeweile)	Die Schüler sollen nochmal über die Ergebnisse der vorangegangenen Stunde nachdenken. Anschließend sollen sie in einer spielerischen Phase alle selbst genannten und einige weitere relevanten Begriffe (Computerspiele (Angry Birds), TV, Kreativität, Träumen...) als Gruppenspiel in Mannschaften pantomimisch darstellen.
8.		Zielscheibe	Die Schüler sollen sich ein zweites Mal auf der Verständnis-Zielscheibe verorten.

Die einzelnen Stunden sollen im Folgenden jedoch nicht schrittweise analysiert und reflektiert werden. Mithilfe des Auszugs soll lediglich die mögliche Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis verdeutlicht werden. Auf der Abbildung sieht man auszugsweise die Theorie und ich beschreibe die Praxis. Ein Beispiel, an dem besonders deutlich wird, wie die eigene Antizipation von der Praxis abweicht, ist die Idee der Verständnis-Zielscheibe (Abbildung 1).



Abbildung 1: Verständnis-Zielscheibe

In der ersten frei angelegten Einstiegssitzung habe ich die Kinder Langeweile empfinden lassen. Ich habe mich ohne eine Ankündigung oder Erklärung zu den Schülern gesetzt und abgewartet, was passiert. Nachdem die Beschwerde, dass es langweilig sei, tatsächlich von den Kindern kam, habe ich gefragt, was sie unter Langeweile verstehen. Die Schüler sollten sich nach dieser ersten Überlegung auf einer Verständnis-Zielscheibe mithilfe von bunten Klebepunkten verorten. Je weiter man sich der Mitte nähert desto klarer ist das eigene Verständnis von Langeweile. Mit dieser Methode wollte ich ihre Fähigkeit zur Selbsteinschätzung beobachten und den Grundstein zur Annäherung an den abstrakten Begriff der Langeweile legen.

Ich habe nicht erwartet, dass alle Kinder ihre Punkte in die Mitte kleben würden und damit ein sehr klares Verständnis von Langeweile zu haben schienen. Rückblickend ist das eine glückliche Fügung und eine dankbare Erfahrung gewesen, da sie besonders deutlich macht, dass man oft meint etwas zu wissen, aber erst durch die problemorientierte Betrachtung eines Gegenstands deutlich wird, wie unvollständig das eigene Verständnis eigentlich ist. Ich hatte antizipiert, dass wir uns in dem Kurs gemeinsam der Zielscheibe entsprechend von außen nach innen einer Vorstellung von Langeweile immer mehr nähern. Interessanterweise konnte man aber an der Verständnis-Zielscheibe einen deutlichen Zick-Zack-Kurs erkennen. Der Weg zum Begriffsverständnis war in unserem Fall also keineswegs ein geradliniger.

Was man bei all den methodischen und situationsbedingten Beobachtungen nicht vernachlässigen darf, ist die eigentliche Frage: Was verstehen die Schüler unter Langeweile?

Hierzu gab es im Laufe des Kurses viele Antworten, die sich jedoch in einer grundlegenden Form ähnlich waren: alle Schüler verwendeten nicht den Begriff der Langeweile, sondern bedienten sich in ihrer Formulierung immer des Adjektivs. Sie haben nicht die Frage beantwortet, was ist x, sondern die Aussage gemacht, das ist x. Hausaufgaben seien langweilig, Autofahren sei langweilig, Einkaufen sei langweilig und alleine zu spielen sei langweilig. Kein Schüler benutze das Substantiv, obwohl ich die Formulierung „Langeweile ist für mich...“ vorgegeben hatte.

Ein nicht unerwartetes Ergebnis, das zeigt, dass die Kinder den abstrakten Begriff der Langeweile intuitiv sofort mit ihrer eigenen Lebenswirklichkeit und Erfahrungswelt versuchen abzugleichen und dementsprechend auch anhand von langweiligen Beispielen formulieren. Ich habe daraufhin versucht, die Kinder zu Begründungen zu bewegen, indem ich gefragt habe, warum denn speziell das Autofahren langweilig sei oder was genau an den Hausaufgaben langweilig ist, denn es waren sich alle Schüler einig, dass Hausaufgaben nicht immer langweilig sind. Die Schüler erklärten, dass Hausaufgaben langweilig sein können, wenn sie zu einfach aber auch wenn sie zu schwer seien. Autofahren empfanden die Schüler besonders deshalb als langweilig, weil man nirgendwohin kann, während der Fahrt. Die Möglichkeit, etwas anderes zu machen sei im Auto eingeschränkt, ein Gefühl der Gefangenschaft wurde beschrieben. Am Einkaufen mit den Eltern war das Desinteresse an der Tätigkeit an sich ausschlaggebend. Hinzu kam das „Schlange-Stehen“ und „Warten-Müssen“.

Im Folgenden haben wir uns gemeinsam überlegt, was nicht unbedingt langweilig ist, was also nicht notwendig zur Definition von Langeweile gehört. Denn auch die Frage, ob das Spielen langweilig sei, wenn man allein ist, wurde von den Schülern unterschiedlich beantwortet. Die meisten Kinder empfanden Langeweile oft dann, wenn sie alleine waren und niemand zum Spielen zur Verfügung stand. Es gab aber zwei Kinder, die das nicht notwendigerweise zur Definition von Langeweile zählten. Sie kannten viele Beschäftigungen, die sie alleine machten und die ihnen nie langweilig wurden wie beispielsweise Lesen, Roller-Fahren und Fernsehen. Auf diese Weise sind die Kinder im Gespräch gemeinsam zu dem Ergebnis gekommen, dass nicht alles ähnlich langweilig sei. Alleine zu spielen oder sich alleine zu beschäftigen war nun nicht mehr in jeder Situation für jeden langweilig. So konnten folgende Kriterien für die Langeweile für alle festgehalten werden: Warten, Alternativlosigkeit („nichts anderes machen können“), physische Begrenztheit („nirgendwohin können“).

Als nächsten Schritt ließ ich die Kinder versuchen sich *ex negativo* der Thematik zu nähern. Die Fragestellung lautete diesmal: „Was findet Ihr überhaupt nicht langweilig? Wobei wird Euch nie langweilig?“ Die Kinder sollten hierbei nicht im Rahmen einer Diskussion ihre Ideen austauschen, sondern ihre Antworten aufmalen. Für diesen methodischen Zugang habe ich mich entschieden, da ich den Schülern aufgrund des unsteten Gesprächsklimas und der immer noch häufig aufkommenden Unruhe die Möglichkeit bieten wollte, zur Ruhe zu kommen und in Einzelarbeit ohne direktes Feedback der anderen Schüler oder mir ihre Vorstellung zu malen und damit auch zu Ende zu denken. Die Fragestellung war sehr offen angelegt und da ich in diesen kreativen

Vorgang nicht eingegriffen habe, kam es zu sehr unterschiedlichen Ergebnissen wie in den folgenden Abbildungen 2 bis 5 zu sehen ist.



Abbildung 2: Zeichnung Star Wars



Abbildung 3: Zeichnung Schüler



Abbildung 4: Zeichnung Spielpistole



Abbildung 5: Zeichnungen Comic

Die Zwillinge aus meinem Kurs malten mehrere Motive. Der eine einen Gameboy, ein Buch und Motive aus Star Wars, der andere ein Fußball- und ein Star Wars-Motiv. Sie konnten sich nicht richtig entscheiden, was sie am wenigsten langweilig fanden. Ein anderer Junge hingegen war sich sehr sicher und malte eine spezielle Spielpistole – ähnlich einer großen Wasserpistole, die mit Gummipfeilen ausgestattet ist. Er malte seine Spielpistole besonders hingebungsvoll, bunt und detailreich und war von Beginn der

Aufgabenstellung an mit viel Konzentration bei der Sache. Das fand ich auch deshalb bemerkenswert, da dieser Junge der unruhigste Junge des Kurses war und immer wieder durch Störungen auffiel. Die Einzelarbeit hat ihm offensichtlich Raum gelassen und Ruhe ermöglicht, die ihm in den freien Diskussionen und offenen Gesprächen gefehlt hat, in denen er vielleicht mehr Druck in einer vermeintlichen Konkurrenz durch die Beiträge seiner Mitschüler gespürt hat. Die Konzentration auf eine Aufgabe, die er in Ruhe und ohne merkbaren Zeitdruck erledigen konnte, hat ihm sichtlich Freude bereitet.

Ein anderer Junge hat einen sehr brutalen Comic gezeichnet. Es war spannend zu sehen, wie unterschiedlich die Zugänge der Kinder zu der Fragestellung sind. Die Zwillinge konnten und wollten sich nicht festlegen, wohingegen ein Schüler genau einen Gegenstand und keine Tätigkeit oder Beschäftigung gemalt hat. Der andere Schüler wiederum hat ein Beispiel für etwas erfunden und abgebildet, das er grundsätzlich für sehr unterhaltsam hielt, einen Comic. Interessanterweise hat er nicht wie einer der Zwillinge, der Fernsehen für unterhaltsam hielt und deswegen einen Fernseher abgebildet hat, ein Comicheft aufgezeichnet, sondern hat sich einen eigenen Comic ausgedacht und diesen in einem Comic-Format präsentiert.

Es handelte sich um drei völlig unterschiedliche Herangehensweisen der Umsetzung. Diese Ergebnisse lassen sich sicherlich noch genauer auswerten und analysieren. Wichtig ist an dieser Stelle das hohe Potenzial, das die Schüler durch die Wahl unterschiedlicher Ansätze und Denkweisen gezeigt haben, um zu einer Problemlösung zu gelangen. Die Schüler können völlig selbstständig Denken, denn die Bilder sind die Produkte selbstständigen Denkens und somit ein Argument dafür, dass es möglich ist, mit Grundschulkindern zu philosophieren.

Zwischenfazit

Das führt mich zu dem ersten Zwischenfazit, mit dem ich mich nach meiner Erfahrung uneingeschränkt für Philosophieunterricht in der Primarstufe aussprechen möchte. Kinder wollen einen abstrakten Begriff einfangen, sie versuchen über ganz unterschiedliche und sehr pragmatische Art und Weise sich abstrakten Begriffen zu nähern. Sie verstehen dabei den Unterschied zwischen abstrakt und konkret. Langeweile scheint für sie schwerer zu greifen zu sein, da man sie – wie die Kinder es formuliert haben – nicht „anfassen“, „ablecken“ oder „riechen“ kann. Ein unmittelbarer sinnlicher Zugang ist den Kindern verwehrt und das ist ihnen auch bewusst. Sie haben deshalb versucht über ihre persönlichen Erfahrungen einen Zugang zu dem Begriff zu finden. Außerdem halte ich den Philosophieunterricht in der Primarstufe ganz allgemein für notwendig, da es ein sehr großes Mitteilungsbedürfnis bei den Kindern gibt. Die Schüler haben viel aus ihrem Leben mitzuteilen und ein ganz eigenes Verständnis von der Welt, das sehr fruchtbar und vielfältig ist. Die Aufgabe besteht also darin, die philosophische Sahne von der mitgeteilten Milch abzuschöpfen. Die Frage lautet nicht, ob Philosophieunterricht in der Primarstufe stattfinden soll, sondern wie der Unterricht in der Primarstufe aussehen kann.

Warum und wie könnte Philosophieunterricht in der Primarstufe funktionieren?

Das erste Argument beziehungsweise die erste Voraussetzung, warum Philosophie in der Primarstufe funktioniert, ist das ausgeprägte Mitteilungsbedürfnis der Kinder. Es gibt sehr viel überschüssige Subjektivität, beispielsweise in Form von Erzählungen, die sich entfaltet, wenn das Kind mit der Welt in Kontakt tritt. Dieser erste Punkt hängt eng mit der zweiten Bedingung zusammen: man muss den Kindern auch den Raum zum Erzählen bieten, sie sprudeln lassen. Zur Erinnerung: Meine Idee von einem Print-Ratgeber wurde vielleicht nur abgelehnt, weil es eine zu enge Vorgabe für die Schüler bedeutet hätte, denn an Produktivität hat es während des Kurses nicht gemangelt. Ich habe es anfangs nur falsch als Desinteresse und Faulheit gedeutet. Drittens trägt der äußere Rahmen, das heißt unter anderem das Auftreten der Lehrperson, die Raumgestaltung und Vereinbarungen mit den Schülern, entscheidend mit zum Gelingen von produktivem Philosophieunterricht bei.

Reflexion

Nach der gemeinsamen Reflexion des Projekts mit meinem Professor ließen sich drei Schwierigkeiten des Projekts identifizieren beziehungsweise drei wesentliche „Knackpunkte“ aufzeigen.

1. Peer-Groups: In meinem Erfahrungsbericht habe ich deutlich gemacht, dass mir einfache didaktische Methoden oder auch einfache Tricks im Umgang mit einer Lerngruppe nicht bewusst waren. Dadurch stand ich mir zwischenzeitlich sehr stark selbst im Weg. Der Besuch meiner Kollegin und der Blick von außen, an dem sie mich in einem Reflexionsgespräch teilhaben ließ, haben mir geholfen, „meinen Kurs wieder auf Kurs zu bringen“. Wichtig war, dass ich mich durch die kollegiale Kritik nicht beurteilt oder verurteilt fühlte. Es scheint also relevant zu sein, dass es kein Machtgefälle innerhalb einer Peer-Group – in diesem Fall zwischen meiner Kollegin und mir – gibt.
2. Gegensatzpaar Ergebnis versus Offenheit: Zu Beginn der Planung habe ich beabsichtigt, mit den Schülern zwei Aspekte von Langeweile zu thematisieren, den negativen und den positiven Aspekt. Die Schüler kamen aber nicht selbstständig zu dem Ergebnis, dass Langeweile auch eine Chance sein könnte, Erholung bieten würde und Kreativität begünstigen kann. Erst durch meine lenkenden Fragen kamen die Kinder zu dem Ergebnis, dass sie in Phasen, in denen ihnen langweilig ist, häufig produktiv sind, sich beispielsweise Spiele ausdenken oder malen. Mein Bedürfnis zu diesem Ergebnis zu kommen, habe ich als sehr stark empfunden. Ich habe das Ergebnis deshalb extrinsisch motiviert. Das ist sicher in vielen Fällen sinnvoll und notwendig, ich möchte an dieser Stelle nur darauf hinweisen, dass man sich als Lehrperson vorher klar werden muss, ob man einen solchen Kurs völlig offen lässt oder ein bestimmtes Ergebnis anvisiert.

3. Gegensatzpaar Ersprießlichkeit versus Sequenzialisierung: Zur Erklärung beschreibe ich ein Experiment, das ich während des Kurses mit meinen Schülern durchgeführt habe. Die Schüler hatten darin die Aufgabe, zwei Mal so schnell wie möglich und ohne den Boden zu berühren den Raum zu durchqueren. Beim ersten Durchgang bekamen die Kinder mehrere Hilfsmittel, wie Hocker, Stelzen, zwei Eimer und zwei Pappen zur Verfügung gestellt. Die Schüler haben einzeln so schnell es ihnen möglich war mithilfe der genannten Gegenstände den Raum durchquert und ich habe die Zeit gestoppt und aufgeschrieben. Ein zweiter Durchgang mit der gleichen Aufgabenstellung wurde durchgeführt. Jedoch wurden diesmal alle Hilfsmittel bis auf zwei Pappen entfernt. Das Ergebnis war eindeutig: alle Kinder waren bei dem zweiten Durchgang schneller. Im anschließenden Reflexionsgespräch habe ich nach dem Sinn dieser Übung gefragt. Ich wollte auf den positiven Aspekt der Langeweile hinaus. Die Reduktion der Reize hat bei dem Experiment zu mehr Effizienz und zu einem simplen aber originellen Einsatz der verbleibenden Hilfsmittel geführt. Ein Schüler hat aber direkt mit einer Situation geantwortet, die er im Zusammenhang mit dem kurz vorher durchgeführten Experiment assoziierte. Er beschrieb, ohne auf meine Frage direkt einzugehen, einen Restaurantbesuch mit der Familie, bei dem er aufgrund der enormen Auswahl an Gerichten und Getränken nicht in der Lage war, sich zu entscheiden. So wurde ein völlig neuer Themenbereich, nämlich der der Entscheidungsproblematik eröffnet. Die Frage, die sich die Lehrperson stellen muss ist also, wie man mit solchen neuen Themenfeldern umgehen soll, die aus dem ursprünglichen und behandelten Themenbereich sprießen. Im Sinne der Ersprießlichkeit könnte man zur Veranschaulichung das Bild oder die Metapher einer Kartoffel benutzen. Die Mutterknolle wäre dann die Unterrichtsreihe zum Thema Langeweile und um in dem Bild der Kartoffel zu bleiben wäre die Stolone, das heißt der plagiotrope Keim dieser Mutterknolle, das Entscheidungsproblem. Würde man dieser Kartoffeldidaktik folgen, müsste man versuchen produktiv mit diesen Keimen umzugehen.

Fazit

Als Fazit aus meinem Projekt "Philosophie – ein Kinderspiel? Zugänge zur Philosophie in der Primarstufe" würde ich empfehlen, mit den Kindern gemeinsam auf eine Reise zu gehen. Auch in der Primarstufe kann und sollte man gemeinsam mit den Kindern philosophieren im Sinne des Weiterdenkens, bei dem man die vielen ersprießlichen Gedankenkeime der Schüler versucht aufzunehmen, die überschüssige Subjektivität abschöpft und ihr philosophisches Potenzial versucht abzuholen.

Barbara Brüning (Hamburg)

Didaktisch-methodische Grundbausteine für den Philosophieunterricht in der Primarstufe und die Konzeption von Unterrichtsmaterialien

Vorbemerkung:

Ethik- und Philosophieunterricht in der Grundschule in Deutschland

Philosophieren mit Kindern wird seit den 1990er Jahren an vielen deutschen Grundschulen als *fächerübergreifendes Prinzip* in den Unterricht integriert, zum Beispiel in den Fächern Deutsch und Sachkunde. Zusätzlich gibt es als Alternativfach zum Religionsunterricht ein *eigenständiges Ersatz- oder Wahlpflichtfach Ethik bzw. Philosophieren mit Kindern*, in dem sich Schülerinnen und Schüler mit Sinnfragen, wie zum Beispiel nach Glück und Gerechtigkeit, beschäftigen sollen.

Der Ethikunterricht wird in sechs Bundesländern von der 1. Klasse an als Ersatz bzw. Wahlpflichtfach zum Religionsunterricht angeboten: in Bayern, Hessen, Rheinland-Pfalz, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen. In Brandenburg ist LER (Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde) in den Klassen 5/6 ein Pflichtfach für alle Kinder; dort umfasst die Grundschule sechs Jahre. In den Klassen 1-4 wird die Beschäftigung mit Sinnfragen in den Sachunterricht integriert.

Ersatzfach heißt, dass Ethik an einer Schule nur unterrichtet werden darf, wenn gleichzeitig auch Religion angeboten wird. Bei einer Wahlpflichtfachregelung müssen die Schülerinnen und Schüler zwischen Religion und Ethik wählen. Diese beiden Formen basieren auf dem Artikel 7 der Grundgesetzes, der besagt, dass Religionsunterricht an deutschen Schulen ordentliches Lehrfach ist, von dem man sich allerdings abmelden kann bzw. gar nicht erst anmelden muss. Mitte der 70er Jahre beschlossen deshalb Bayern und Rheinland-Pfalz als erste Bundesländer ein Wert orientierendes Ersatzfach in der Grundschule einzuführen. Es sollte ein Alternativangebot für diejenigen Schülerinnen und Schüler sein, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen.

Mecklenburg-Vorpommern ist bisher das einzige Bundesland, das seit 1998 ab der 1. Klasse Philosophieren mit Kindern als Ersatzfach zum Religionsunterricht anbietet – in Schleswig-Holstein gibt es das Fach „Philosophie“ ab der 1. Klasse seit 2012 (bisher noch nicht flächendeckend eingeführt – Stand 2014).

Einen Sonderstatus im Bereich des Ethikunterrichts nimmt Berlin ein. Dort wird in der Grundschule hauptsächlich Lebenskundeunterricht von der Klasse 1 bis 6 angeboten. Die ideengeschichtlichen Traditionen dieses Fachs reichen bis in die Weimarer Republik zurück. Damals veranlassten Bildungspolitiker in Berlin, dass alle Schülerinnen und Schüler, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen, einen Unterricht in humanistischen Werten erhalten sollten (Osuch 1994, S. 2). Ab Klasse 7 wird in Berlin das Fach „Ethik“

für alle Schülerinnen und Schüler verbindlich unterrichtet – hier findet wie in Brandenburg die Bremer Klausel des Grundgesetzes Anwendung⁸.

Zusätzlich zum Alternativfach Ethik gibt es in der Bunderepublik und weltweit seit einigen Jahren das fächerübergreifenden Philosophieren (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission 2008, bes. S. 65-88). Der Ansatz geht von der Idee aus, dass Kinder in allen Fächern Sinnfragen stellen, die als Grundlage von Nachdenk-Gesprächen fungieren sollen, weil sie nicht nur fachbezogene, sondern übergreifende Sinnzusammenhänge betreffen. Diese Fragen haben das Potential, Grundlage eines wissenschaftsorientierten Unterrichts zu sein, denn es geht darum „alle Fächer und Lernbereiche um eine Dimension der Nachdenklichkeit zu bereichern. Nachdenklichkeit als Unterrichtsprinzip ist nicht verbunden mit der Einführung neuer Inhalte, sondern es geht darum, Raum und Zeit zu gewähren für neue Zugänge zu den Gegenständen des Unterrichts. Die Vermittlung von Wissen wird verbunden mit Gesprächen über Fragen, auf die es keine klaren und eindeutigen Antworten gibt, sondern die offen sind für verschiedene Antwortmöglichkeiten, Sichtweisen und Deutungen“ (Michalik/ Schreier 2006, S. 62).

Didaktisch-methodische Grundbausteine des Ethik- und Philosophieunterrichts

Orientierung an der Lebenswelt der Kinder und der philosophischen Tradition

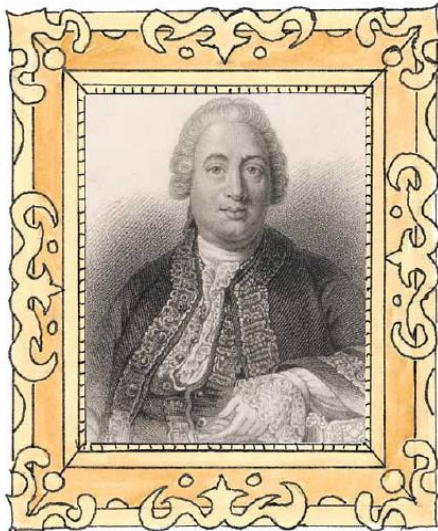
Die Rahmenpläne für den Ethik- und Philosophieunterricht in der Grundschule orientieren sich in ihrer Grundstruktur sowohl an Sinnfragen der philosophischen Tradition wie Gerechtigkeit, Gut und Böse oder Glück als auch an den Grundmethoden des Philosophierens. Maßstab für ihren Einsatz im Unterricht ist die *Lebenswelt der Kinder*, d.h. der Unterricht sollte so organisiert werden, dass die philosophische Reflexion von konkreten Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler ausgeht und ihre Erlebnisse in verschiedenen gesellschaftlichen Kontexten berücksichtigt. So ist beispielsweise in fast allen Rahmenplänen die Frage nach Gerechtigkeit im Sinne von rechtem Teilen ein zentrales Thema (vgl. z. B. Teilrahmenplan Ethik von Rheinland-Pfalz 2012, S. 14). Der Reflexionsprozess darüber, wie jemand gerecht teilen kann und was der Begriff der Gerechtigkeit beinhaltet, sollte deshalb bei konkreten Erfahrungen des Teilens der Kinder ansetzen: Wie verteilt ihr eure Geburtstagstorte gerecht? Wie könnt ihr drei Bonbons gerecht auf vier Kinder verteilen? etc. Erst danach lässt sich ein komplexerer Bezug zu Gedanken der philosophischen Tradition wie Aristoteles' Unterscheidung zwischen austeilender und ausgleichender Gerechtigkeit herstellen (vgl. hierzu Ballasch/ Brüning (Hrsg.), Ethik Klasse 4 2014, S. 44/45).

⁸ Die Bremer Klausel betrifft den Art 141 im GG, der besagt, dass Art 7./Abs. 3 des GG über den Religionsunterricht keine Anwendung findet, wenn vor dem 1.1. 1949 eine andere Regelung bestand. In Bremen existierte bereits vor 1949 eine andere Form von Religionsunterricht, die bekenntnismäßig nicht gebunden ist und vom Staat durchgeführt wird; das Fach heißt gegenwärtig „Biblische Geschichte“. Brandenburg und Berlin haben sich mit dem Fach LER bzw. Ethik auf die Bremer Klausel berufen.

Die *Orientierung an der philosophischen Tradition* ist ein weiterer Grundbaustein des Ethik- und Philosophieunterrichts in der Primarstufe. Dabei geht es darum, wichtige Gedanken von Philosophinnen und Philosophen in einfacher und verständlicher Form zu den Rahmenthemen der Lehrpläne vorzustellen und kurze biografische Hinweise zu geben. Bereits in der 1. Klasse sollten Kinder erfahren, dass verschiedene Antworten auf Sinnfragen möglich sind und dass es schon seit mehr als 2000 Jahren Männer und Frauen gibt, die sich intensiv damit auseinandersetzen und das Nachdenken über die Welt zu ihrem Beruf gemacht haben.

Der Teilrahmenplan Ethik aus Rheinland-Pfalz empfiehlt beispielsweise jahrgangsübergreifend die Beschäftigung mit Gedanken von Philosophinnen und Philosophen, beispielsweise beim Thema Freundschaft den Bezug zu Aristoteles' Unterscheidung zwischen vollkommener und unvollkommener Freundschaft oder beim Thema Natur die Vorstellung der Gedanken von Hans Jonas zur Nachhaltigkeit (vgl. z. B. Teilrahmenplan Ethik von Rheinland-Pfalz 2012, S. 45).

Der folgende Auszug aus einer Schulbuchseite für die Klassen 1/ 2 zeigt das moralische Gefühl Empathie nach David Hume – vorangegangen ist eine Geschichte über einen verlorenen Haustürschlüssel bzw. die Anteilnahme am Unglück anderer Menschen.



Der **Philosoph** David Hume
(*sprich Deiwid Juhm*)
wurde in Schottland (Großbritannien)
geboren. Er hat über das Mitgefühl
vor 300 Jahren ein dickes Buch
geschrieben.

Wenn ein Mensch Sorgen hat,
so sollten die anderen in seine Haut
schlüpfen und sich vorstellen,
sie hätten auch Sorgen.

Wir nennen das „Den fremden Blick“.

Grundmethoden des Philosophierens

Zur Bearbeitung von Sinnfragen empfehlen die Rahmenpläne für den Ethik- und Philosophieunterricht in der Grundschule folgende *fünf Grundmethoden des Philosophierens*, die ausführlich von Ekkehard Martens in seinem Buch „Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts“ erläutert werden (vgl. Martens 2009).

Phänomenologische Methode: Wahrnehmen, beschreiben, unterscheiden

Hermeneutische Methode: Verstehen von Gedanken und Symbolen

Analytische Methode: Begriffe verstehen, Gründe anführen

Dialektische Methode: Gesprächsführung, Konfliktlösung

Spekulative Methode: Gedankenspiele, Fremder Blick

Die phänomenologische Methode

Die phänomenologische Richtung der Philosophie wurde wesentlich von Edmund Husserl geprägt. Er vertrat u.a. die These „Zurück zu den Sachen selbst“, d.h. konkrete Gegenstände, Erfahrungen und sinnliche Wahrnehmungen sollen den Ausgangspunkt philosophischer Reflexion bilden. Diese Auffassung kommt dem kindlichen Interesse an Dingen und Personen der unmittelbaren Umwelt sehr entgegen, denn Dinge sind greifbar und mehrdimensional, und sie fördern beim Philosophieren das Konkrete und sinnlich Anschauliche. Insofern sollte das Philosophieren bereits in der 1. Klasse mit der Sammlung und Betrachtung von Gegenständen beginnen. Die Kinder bringen zu verschiedenen philosophischen Themen wie zum Beispiel Natur oder Glück Gegenstände mit in die Schule, die nach ihrer Auffassung wichtig für diese Begriffe sind. Sie werden untersucht, nach gemeinsamen Merkmalen gruppiert und dienen im Sinne von John Locke dazu, philosophische Fragen zu stellen. In seinem Buch „Gedanken über Erziehung“ empfahl Locke Eltern und Hauslehrern, als Anregung zum Philosophieren hin und wieder ungewöhnliche Gegenstände auf den Tisch zu stellen, die Kinder zum Nachdenken über die Welt anregen sollten (vgl. Locke 1997, S. 151-154).

Die phänomenologische Methode hat darüber hinaus das Ziel, die Beobachtungs- und Wahrnehmungsfähigkeit der Kinder zu schärfen. Ein Gegenstand, eine Person, eine Situation oder eine Verhaltensweise werden mit allen Sinnen erfasst, beschrieben und von anderen Gegenständen unterschieden. Im Mittelpunkt stehen dabei *Eigenschaften von Menschen und ethische Verhaltensweisen*, die Kinder bewusst wahrnehmen sollen. So werden sie beispielsweise angeregt, genau hinzuschauen, wie sich jemand verhält, wenn er wütend ist: Der eine stampft mit dem Bein auf den Boden, der andere wirft sich ins Gras und der dritte fängt an zu weinen.

Die im Ethik- und Philosophieunterricht angestrebte Entwicklung einer differenzierten Wahrnehmung befähigt Kinder genauer zu beobachten, wie sich Menschen im Zusammenleben mit anderen verhalten, um daraus für das eigene Handeln zu lernen.

Die folgende Seite aus dem Lehrbuch „Ethik Klasse 1/2“ (vgl. Ballasch/ Brüning (Hg.), 2013) zeigt das Wahrnehmen und Beschreiben in Bezug auf das Thema „Natur“.



Die analytische Methode

Beim Philosophieren sollen Kinder lernen, philosophische Begriffe wie Gerechtheit oder Ungerecht zu verstehen und den eigenen Sprachgebrauch zu reflektieren. Im Mittelpunkt steht die Begriffsanalyse nach dem Vorbild der platonischen Dialoge, in denen Sokrates und mehrere Schüler über den Gebrauch schwieriger Begriffe wie Gerechtigkeit oder Tapferkeit nachdenken. Dabei stellt Sokrates gezielte Fragen, die im Reflexionsprozess helfen sollen, die Bedeutungsvielfalt dieser Begriffe zu verstehen. In ihren Diskussionen verwenden die Gesprächspartner auch Argumente, um ihre Meinungen darzustellen – seit dieser antiken Tradition setzt sich die analytische Methode aus der *Begriffsklärung* und der *Argumentation* zusammen. Sie ist gehört zu den wesentlichen Methoden der philosophischen Tradition.

Auch Kinder verwenden zur Klärung von Sinnfragen abstrakte Begriffe. Wenn man sie nach der Bedeutung einiger Begriffe fragt, zeigt sich manchmal, dass es unterschiedliche Vorstellungen darüber gibt, was unter gerecht oder glücklich zu verstehen ist. Deshalb sollte das Philosophieren ab und zu unterbrochen werden, um über einen abstrakten Begriff gemeinsam nachzudenken und ihn in seinen Bedeutungsaspekten zu präzisieren. Der zu klärende Begriff muss dabei nicht unbedingt von den Erwachsenen vorgegeben werden. Die Kinder können ihn auch selbst finden, indem nach der Lektüre einer Geschichte oder eines Märchens die Frage gestellt wird: „Welches Wort in unserem Märchen ist das wichtigste Wort für euch?“

Zur Intensivierung des begrifflichen Nachdenkens lassen sich beim Philosophieren mit jüngeren Kindern folgende Methoden anwenden:

- *Eröffnung eines Wortfeldes (Begriffserläuterung)*: Sucht nach Wörtern, Gegenständen oder Symbolen, durch die sich ein schwieriger Begriff näher beschreiben lässt; beim Begriff Glück z.B. Frieden, Gesundheit, gutes Essen usw.
- *Ordnen von Begriffen nach ihrer Wichtigkeit für die Erklärung eines philosophischen Begriffs (Begriffsexplikation)*: Bau eines Begriffsmoleküls

In den Klassen 3 und 4 wird insbesondere das *Begriffsmolekül* eingesetzt, das aus Styroporkugeln gebaut wird.

Zunächst sammelt jedes Kind einen oder mehrere wichtige Begriffe (Wörter) oder Symbole, durch die ein philosophischer Begriff wie Glück näher bestimmt werden kann und schreibt bzw. malt sie auf einen Zettel (Erstellung eines Wortfeldes). Die Kinder sollten sich vorher darauf einigen, ob Symbole oder Wörter gesucht werden sollen.

Danach bilden die Kinder kleine Gruppen und tauschen sich über ihre Wortfelder aus. Sie müssen sich genau überlegen, welcher Begriff /welches Symbol aus ihren Wortfeldern mit einem anderen kombiniert werden kann, um den Begriff „Glück“ näher zu bestimmen. Dabei wird die Dreidimensionalität eines plastischen Moleküls genutzt.

Das folgende Foto zeigt ein Begriffsmolekül zum Thema „Glück“ aus einer 4. Klasse



Beim Bau eines Begriffsmoleküls wird an eine zentrale große Kugel der zu klärende Begriff - in unserem Fall „Glück“ mit einem selbstklebenden Zettel geheftet. Die Gruppenmitglieder überlegen anschließend gemeinsam, an welche Stellen des Moleküls weitere Begriffe/Symbole auf selbstklebenden Zetteln geheftet und welche Verbindungen zu anderen Begriffen geschaffen werden sollen. Die einzelnen Schritte werden hierbei in der Gruppe diskutiert. Die Verbindung zwischen den Kugeln verschiedener Größe (steht für wichtig oder nicht ganz so wichtig) erfolgt mit Holzstäbchen.

Nach dem Bau des Moleküls stellt ein Kind aus der Gruppe das fertiggestellte Begriffsmodell vor; die anderen Gruppenmitglieder ergänzen die Ausführungen. Dabei sollte auf Begründungen für die Anordnung der Kugeln mit den verschiedenen Begriffen geachtet werden (ausführliche Beschreibung vgl. Brüning (Hg.) 2012, S. 72f.).

Beim Argumentieren in der philosophischen Tradition werden zwei Grundformen unterschieden: empirische und nichtempirische Argumente.

Empirische Gründe umfassen Tatsacheninformationen, die gegebenenfalls nachgeprüft werden können; sie dienen dazu, die Angemessenheit von einzelnen Handlungen auf der Grundlage von Fakten zu erklären: „Ich bin zu spät in der Schule gekommen, weil wir verschlafen haben.“ Der Wahrheitsgehalt dieser Aussage kann im Zweifelsfall nachgeprüft werden, indem Lehrerinnen und Lehrer in der Familie nachfragen, ob das wirklich so stimmt.

Einen größeren Schwierigkeitsgrad hinsichtlich ihrer Überzeugungskraft weisen nichtempirische Gründe auf, die das Hauptinstrumentarium der philosophischen Tradition darstellen. Sie sind begriffliche Konstruktionen, die nicht an Fakten überprüft werden können: „Kinder brauchen Freunde, weil man in der Not nicht gern allein ist.“ Das Argument „weil man in der Not nicht gern allein ist“ kann nicht anhand von Fakten überprüft werden. Denn bei nichtempirischen Gründen handelt es sich um sogenannte Verstehensargumente, die das Verständnis einer Handlung bzw. eines Urteils "verbessern" sollen. Sie erklären, warum jemand eine bestimmte Handlung ausgeführt hat bzw. warum er gerade diese (und keine anderen) Konsequenzen daraus zieht.

Verstehensargumente können sich beispielsweise auf einen tradierten Moralkodex (System von Normen, im Sinne sogenannter "höherer Wahrheiten") beziehen, der für eine bestimmte soziale Gruppe einen mehr oder weniger stillschweigend anerkannten Regelkatalog bildet und von allen Mitgliedern anerkannt wird, wie z.B. allgemeine Menschenrechte, Kinderrechte oder Regeln in der Familie: „Vor dem Essen sollst du dir die Hände waschen.“

Stephen Toulmin hat in seinem Buch „Der Gebrauch von Argumenten“ in der Tradition der antiken Logik des Aristoteles und der juristischen Argumentationspraxis allgemeine Grundlagen entwickelt, wie der Prozess einer Argumentation abläuft. Jemand stellt eine Behauptung (Meinung) auf, zu deren Erklärung er eine Begründung anführt. Toulmin nennt die Behauptung in der Sprache der Logik "Schlussfolgerung" und die Gründe "Daten". Diese beiden Bestandteile bilden das Grundschema einer philosophischen Argumentation (siehe Toulmin 1996, 2. Auflage, S. 89/70). Dieses Schema kann auch schon von Grundschulkindern angewendet werden, indem sie lernen, dass jede Meinung bezüglich einer Sinnfrage begründet werden soll, nach Möglichkeit mit mehreren Argumenten, um im Sinne des Sokrates die Mitdiskutierenden zu überzeugen.

Die hermeneutische Methode

Beim Philosophieren kommt es insbesondere darauf an, *Gedanken zu verstehen*. Was meint jemand beispielsweise damit, wenn er sagt, Freunde sollten einander helfen? Erwachsene können Kinder anregen, ihr Verständnis von eigenen und fremden Gedanken durch Beispiele zu veranschaulichen.

In der Grundschule arbeiten Kinder auch mit Texten, die unterschiedlich lang und schwierig sein können (vgl. Balasch/ Brüning 2014). Um die in ihnen enthaltenen Gedanken zu verstehen, gibt es *mehrere didaktische Möglichkeiten der Texterschließung*. Unabhängig davon, ob etwas vorgelesen oder selbst gelesen wird, können die Kinder nach der Lektüre angeregt werden, *selbständig Fragen* zu einem Text oder einer Geschichte *zu stellen*. Damit geben sie ihre eigene Denkrichtung vor: Was interessiert uns an der Geschichte? Wo gibt es ein Problem, das gelöst werden muss? Wie handeln bestimmte Personen?

Die Fragen der Kinder sollten entweder an der Tafel oder dem Smartboard gesammelt werden – Lehrerinnen und Lehrer können auch einen Fragekasten anlegen, aus dem dann die einzelnen Fragen herausgezogen und bearbeitet werden, zum Beispiel in einem philosophischen Gespräch.

Eine weitere Möglichkeit der Texterschließung besteht darin, dass die Lehrpersonen inhaltliche Fragen an die Kinder stellen. Dies können Fragen nach der Bedeutung eines Begriffes sein, der in dem Text eine wichtige Rolle spielt: „Ronja Räubertochter ist mutig – was versteht ihr unter dem Wort mutig?“

Die Fragen können sich auch auf wichtige Gedanken richten: „Der griechische Philosoph Aristoteles sagt, es gibt beste Freunde und andere Freunde. Wie meint er das?“ Auch das gesamte Textverständnis kann durch gezieltes Nachfragen erschlossen werden: „Ihr habt einen Text über das Mitgefühl gelesen. Warum sollten Menschen mit anderen Menschen mitfühlen? Was steht dazu im Text?“

Eine weitere Methode der Texterschließung ist die *situative Rollenbefragung*, die Hans-Joachim Müller für einen kreativen Umgang mit Texten vorschlägt. Aus einer Geschichte wird eine Hauptfigur bestimmt, die vor der Klasse auf einem Stuhl sitzt – sie kann dafür kurz verkleidet werden. Anschließend wird die Geschichte bis zu jener Stelle vorgelesen, an der die Rollenbefragung durchgeführt werden soll (szenische Leerstelle). Danach treten einige Kinder hinter die Figur und sprechen einen Satz mit einem Gedanken, den die Figur an dieser Stelle denken könnte. Müller schlägt vor, alle Kinder, die sich beteiligen wollen, einen Gedanken äußern zu lassen, mit einer Einschränkung: Gedanken-Wiederholungen werden nicht zugelassen. Wenn alle Gedanken geäußert wurden, könnten sie wiederholt und vertieft werden. Dazu stellt sich die Lehrkraft vor die Kinder und zeigt abwechselnd auf einige von ihnen, damit sie ihren Gedanken aussprechen – sie können ihn dann auch mehrmals wiederholen. „So entsteht ein Stimmenorchester oder

eine Stimmenskulptur, je nachdem, wie viel Interpretationstalent die Kinder bei ihren Vorträgen beweisen“ (Müller 2005, S. 85).

Die Hauptfigur auf dem Stuhl kann dann in einem zweiten Schritt einige Gedanken, die ihr wichtig erscheinen, nach vorn holen, d.h. in einer zweiten Runde werden wichtige Gedanken zuerst wiederholt. Diese Methode kann auch als *Texttheater* nach der Lektüre eines Textes oder einer Geschichte in kleinen Gruppen gespielt werden: Jeder sucht sich einen wichtigen Gedanken aus dem Text aus und die gesamte Gruppe führt dann ihre Deutung des Textes vor. Insbesondere in der Arbeit mit jüngeren Kindern hat diese Methode einen großen Stellenwert, weil jedes Kind sich einen Gedanken aussucht, den es für wichtig hält.

Alle Methoden der Texterschließung dienen dazu, Kinder zu befähigen, philosophische Gedanken zu verstehen und eigen Ideen für ihre Deutung zu entwickeln.

Die dialektische Methode

Die dialektische Methode geht auf Sokrates zurück, der in Platons Dialogen mit einer eigenwilligen Fragetechnik seine Gesprächspartner zum Nachdenken bringen wollte. Sie sollten von der bloßen Meinung (doxa) zu gesichertem, überprüfem Wissen gelangen. Aus der Vielfalt konkreter Beispiele und Einzelheiten wurde durch gemeinsame Reflexion unter der Leitung des Sokrates das Abstrakt-Allgemeine herausgearbeitet, indem von den Einzeldingen das Wesentliche, Unbedingte abstrahiert wurde, bis sich allmählich klare begriffliche Vorstellungen entwickelten. In den sokratischen Dialogen wurde allerdings nicht mit letzter Gewissheit geklärt, wie ein philosophisches Problem zu lösen ist. Denn das Ziel des Sokrates bestand darin, vorgefasste Meinungen in Frage zu stellen und neue Aspekte in den Reflexionsprozess einzubeziehen. Die meisten platonischen Dialoge enden deshalb in einer Aporie, d.h. sie haben einen offenen Ausgang und präsentieren ein reflexiv bearbeitetes philosophisches Problem mit verschiedenen (denkbaren) Lösungsansätzen, d.h. die Gesprächspartner klären beispielsweise nicht definitiv, was Gerechtigkeit ist, sondern arbeiten mehrere mögliche Aspekte wie Gleichheit vor dem Gesetz oder Grundversorgung mit materiellen Gütern heraus.

Für philosophische Gespräche in der Grundschule sind vor allem zwei Merkmale der klassischen sokratischen Gesprächsmethode wichtig: der Ausgangspunkt von den konkreten Erfahrungen, d.h. den lebensweltlichen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler, und die Vorläufigkeit möglicher Antworten, weil der Prozess des Selbstdenkens im Mittelpunkt steht.

Philosophische Gespräche in der Primarstufe umfassen folgende Merkmale:

1. Im Mittelpunkt des Gesprächs steht ein philosophisches Problem aus einer Geschichte oder einem Text bzw. die Meinung oder Beobachtung eines Schülers, über die gemeinsam nachgedacht werden soll, wie zum Beispiel: „Zensuren in der Schule sind niemals gerecht!“
2. Das Problem muss eng mit der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler verbunden sein und darf ihren Erfahrungshorizont bzw. ihr Abstraktionsvermögen nicht überfordern: Zensuren gehören zu den alltäglichen Schulerfahrungen von Kindern und Jugendlichen; sie werden als gerecht oder ungerecht eingeschätzt. Eine Frage „Was ist Gerechtigkeit?“ ohne konkreten Bezug zu praktischen Beispielen würde Schülerinnen und Schüler überfordern.
3. Jeder, der an einem sokratischen Gespräch teilnehmen will, darf seine Meinung frei äußern. Erwachsene dürfen Kinder und Jugendliche nicht zu einer bestimmten Meinung „zwingen“. Dies gilt auch für das schulische Philosophieren: Es wird nicht der Inhalt eines Standpunktes bewertet, sondern seine argumentative Rechtfertigung.
4. Alle Philosophierenden verpflichten sich, einander nicht zu täuschen und immer ihre wahre Meinung zu sagen: Strategien wie: Ich sage einfach, dass Zensuren gerecht sind, damit ich eine gute Note bekomme, würde der Verpflichtung zur Wahrhaftigkeit zuwiderlaufen.
5. Die Philosophierenden streben an, eine gemeinsame Antwort auf ihre philosophische Frage zu finden (Konsensorientierung). Falls dies jedoch nicht möglich sein sollte, bleiben verschiedene Meinungen nebeneinander stehen (Dissens). Keiner kann dann für sich in Anspruch nehmen, die „richtige“ Antwort gefunden zu haben. Im Falle eines Dissens' sollten die Gesprächsleiter/innen eine Zusammenfassung der verschiedenen Meinungen geben und Punkte benennen, über die weiter nachgedacht werden soll.

Nach Ansicht von Michel Tozzi können bereits Kinder in der Grundschule während eines philosophischen Gesprächs verschiedene aktive Rollen übernehmen. So kann zum Beispiel ein Schüler oder eine Schülerin, die sich selbst nicht am Gespräch beteiligen, am Schluss eine Zusammenfassung der wichtigsten Gedanken mit eigenen Worten geben; dadurch wird die Gesprächsleitung entlastet. Ein anderer Schüler oder eine andere Schülerin, die ebenfalls einen Beobachterstatus haben, unterbreiten anschließend auf der Grundlage der Zusammenfassung Vorschläge für die Weiterarbeit: Welche Fragen sind offen geblieben? Welche wichtigen Gedanken wurden nicht ausführlich diskutiert? Die beiden Beobachter notieren sich diese Gedanken schon während des Gesprächs in Stichworten. Tozzi schlägt vor, dafür standardisierte Formulare zu entwerfen, die bei philosophischen Gesprächen immer wieder verwendet werden sollten (vgl. Tozzi 2006, S. 31-36).

6. Ein philosophisches Gespräch wird durch eine/n Gesprächsleiter/in moderiert, in der Regel die Lehrerinnen und Lehrer. Er oder sie fasst verschiedene Meinungen zusammen, stellt Fragen und gibt Denkipulse mithilfe von Beispielen. Die eigene Meinung sollte möglichst nach dem Modell von Sokrates zurückgehalten werden, um Schülerinnen und Schüler nicht von vornherein bei ihren Überlegungen zu beeinflussen. Lehrerinnen und Lehrer sollten in Abhängigkeit von den Gesprächserfahrungen ihrer Lerngruppen situativ entscheiden, ob bzw. wann und wie sie sich am Gespräch beteiligen.
7. Während eines philosophischen Gesprächs findet auch die analytische Methode Anwendung: Es werden Begriffe geklärt und Argumente ausgetauscht.
8. Das wesentliche Ziel eines philosophischen Gesprächs ist im Sinne des Sokrates das Selbstdenken. Jeder macht sich Gedanken und bringt seine Ideen ein: ein „Denken-lassen“ durch andere, wie Zum Beispiel „Lehrerinnen und Lehrer sagen, was richtig ist“, soll ausgeschlossen werden. Dieses Ziel sollte im Vordergrund stehen, da der Kern sokratischer Pädagogik die eigene Aktivität ist (vgl. hierzu ausführlich Pädagogische Rundschau 2013).

Die spekulative Methode

Beim Philosophieren wird nicht nur nachgedacht und argumentiert, sondern auch die Fantasie entwickelt. Denn Kinder lieben es, Geschichten zu erfinden, Bilder im Kopf zu malen und sich ungewöhnliche Dinge vorzustellen. Diese Spiele mit der Fantasie nutzt auch die Philosophie, die sich seit der Antike mit Gedankenexperimenten beschäftigt hat. Dabei wird eine Idee im Kopf durchgespielt, wobei ähnlich wie bei einem naturwissenschaftlichen Experiment anfänglich nicht klar ist, was anschließend dabei herauskommt: ein neuer Gedanke, eine Begriffspräzisierung oder eine völlig andere Sichtweise auf die Welt.

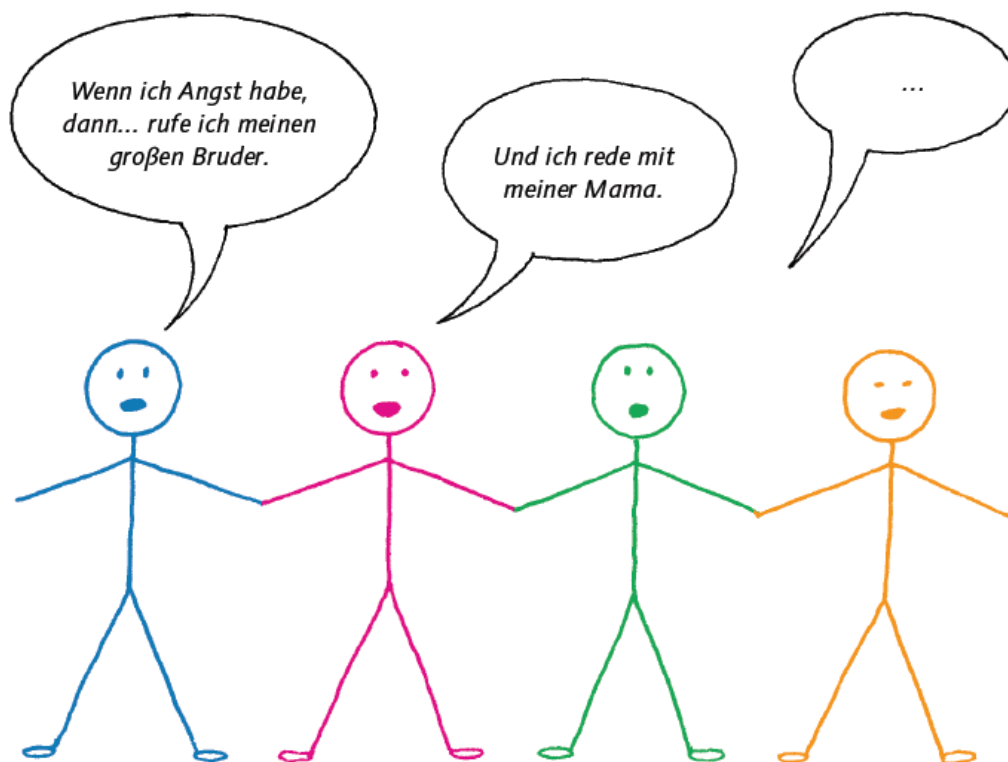
Bei Gedankenexperimenten wird von der Wirklichkeit abstrahiert, indem die Philosophierenden Gegenstände, Situationen oder Erlebnisse zu neuen Gedanken kombinieren, die in der Realität so nicht vorkommen, aber vielleicht vorkommen könnten: „Was würdest du machen, wenn du nur drei Bonbons hättest, aber vier Freunde?“

Gedankenspiele ermöglichen auch Kindern, für kurze Zeit die Wirklichkeit zu verlassen, um sich eine ganz neue oder wünschenswerte Realität vorzustellen: „Wenn ich für kurze Zeit unsichtbar sein könnte, würde ich in meiner Klasse Heinzelmännchen spielen und alle anderen Kinder überraschen. Ich würde zum Beispiel Svenjas Schultasche aufräumen und Görkans verloren gegangene Turnschuhe wiederbringen.“

Gedankenexperimente haben immer *die Form von Was wäre, wenn (nicht) oder stellt euch mal vor-Kombinationen* und lassen sich schnell am Ende oder während eines philosophischen Gesprächs ohne große Vorbereitung in die Diskussion einbringen: „Was wäre, wenn du wie Pippi Langstrumpf alleine leben würdest? Was wäre dann anders in deinem Leben?“ Sie tragen dazu bei, viele (selbstverständliche) Dinge auf der Welt, mit anderen Augen zu sehen und weiter bzw. neu zu denken.

Beim Philosophieren mit Gedankenexperimenten können Kinder frei assoziieren oder auch ein philosophisches Gespräch führen. Die Gesprächsleiter/innen sollten abwarten, welche Gedankenfäden die Kinder entwickeln und ob sich daraus ein größeres Gespräch entwickeln kann. Es besteht auch die Möglichkeit, ein Gedankenexperiment schriftlich in Stillarbeit durchzuspielen.

Die folgende Abbildung zeigt eine Gedankenkette zum Thema „Angst“ (vgl. Ballasch/Brüning (Hg.) 2013, S. 19).



Orientierung an Interkulturalität

Die Rahmenpläne aller Bundesländer empfehlen, dass sich die Kinder im Ethik- und Philosophieunterricht auch mit Traditionen, Festen, philosophischen Gedanken und Medien aus anderen Kulturen beschäftigen. Hier können die spezifischen Traditionen aus den Herkunftsländern von Kindern einer bestimmten Schulklasse im Mittelpunkt stehen: „Erzähle, wie ihr bei euch... in Afrika Weihnachten feiert. Welche anderen Feste gibt es bei euch noch“?

Lehrerinnen und Lehrer sollten auch Impulse über Philosophinnen und Philosophen aus verschiedenen Herkunftsländern geben. Die Cornelsen-Lehrbuch-Reihe „Ethik Klasse 1-4“ stellt beispielsweise Gedanken von unterschiedlichen Philosophinnen und Philosophen auch aus nicht europäischen Kulturen vor und erläutert sie in den dazugehörigen Handreichungen (vgl. Balasch/Brüning (Hg.) 2014).

In der Klasse 4 können Kinder dazu auch schon eigene Recherchen, u.a. mit der Suchmaschine Blinde-Kuh durchführen.

Zusammenleben verschiedener Kulturen in der Klasse

Am 24. Dezember feiern alle Christen auf der Welt die Geburt von Jesus. Dieses Fest wird nicht nur in jeder Familie ein wenig anders gefeiert, sondern auch jedes Land feiert nach seiner eigenen Tradition. Kinder einer Klasse erzählen:

Jonathan aus England



Wir schmücken unser Wohnzimmer mit Girlanden und essen am Abend des 24. Dezember Truthahn und Plumpudding. Auf dem Tisch liegt für jeden ein Hütchen, eine kleine Tröte und Luftschlagen. Nach dem Essen hängen wir Socken an eine Leine im Wohnzimmer. In der Nacht kommt Father Christmas* durch den Schornstein und steckt die Geschenke in die Socken. Die Päckchen packen wir dann am 25. Dezember aus.*

Bei uns in Ghana besuchen wir in der Adventszeit unsere Verwandte und Freunde. Dies machen wir zu Fuß, weil wir kein Auto haben. Heilig Abend sind aber wieder zu Hause und schmücken unsere Häuser. Da es aber warm ist, kochen und essen wir draußen. Geschenke können sich nicht alle Familien leisten.

Lionel aus Ghana



Didaktisch-methodische Grundbausteine der Materialauswahl

Diskursive und präsentative Medien

Ernst Cassirer hat in seinem Buch „Philosophie der symbolischen Formen“ untersucht, wie Menschen mithilfe von Symbolen die Welt erschließen können. Er unterteilte die Symbole in zwei größere Gruppen: diskursive und präsentative Symbole (vgl. Cassirer 1994, I. Teil, S. 158 ff). Diese Einteilung hat auch für das Philosophieren mit Kindern eine große Bedeutung.

Diskursiv bedeutet nacheinander und eindimensional, d.h. die Urteile über die Welt werden in Sätzen mit einer bestimmten grammatisch-syntaktischen Struktur formuliert: „Blumen können glücklich sein, weil sie Gefühle haben“. In Sätzen wie diesem reihen

sich die Zeichen nacheinander wie Perlen auf einer Kette auf; die Begriffe und Satzelemente sind frei kombinierbar und unterliegen einer Logik der Folgerichtigkeit, d.h. man könnte auch sagen: „Glücklich können Blumen sein...“ Die verwendeten Begriffe wie zum Beispiel „Blumen“ haben in der Regel festgelegte Bedeutungen, die auf gesellschaftlichen Konventionen der Sprachverwendung beruhen; abstrakte philosophische Begriffe wie Glück müssen geklärt werden (siehe analytische Methode).

Philosophiert werden kann aber auch mit künstlerisch gestalteten Produkten wie Zeichnungen, Theaterszenen oder Märchen, die philosophische Gedanken mit präsentativen Zeichen als visuelle, musikalische, sprachliche oder gestische Bilder ausdrücken. Präsentativ heißt, dass die Bedeutungen nicht nacheinander wie bei den diskursiven Symbolen aufgebaut werden, sondern simultan und mehrdimensional „als Gesamtdarbietung“. Sie müssen beim Philosophieren diskursiv in einzelne Elemente zerlegt werden – bei Bildern zum Beispiel in Proportionen und Farbmuster – um ihre Bedeutung zu erschließen. Festgelegte Bedeutungen wie bei Begriffen existieren nicht.

Im Ethik- und Philosophieunterricht der Grundschule kann sowohl mit diskursiven Medien als auch mit präsentativen Medien gearbeitet werden. Wichtig ist, dass die ausgewählten Medien möglichst schnell erfasst werden können, weil ihre wesentliche Funktion darin besteht, Kinder zum eigenen Nachdenken über wichtige Sinnfragen anzuregen.

Medien beim Philosophieren

Diskursive Medien: (philosophische) Sachtexte, kurze Dialoge, Rätsel

Präsentative Medien: Märchen, Fabeln, Ausschnitte aus Kinderbüchern, Fotos, Zeichnungen, Kunstwerke, Rollenspiele

Innerhalb der diskursiven Medien spielen vor allem (philosophische) Sachtexte eine wichtige Rolle. Sie sollten kurz, verständlich und altersangemessen formuliert und bereits ab der ersten Klasse in die Materialien aufgenommen werden. Da die Originaltexte meistens längere Sätze bzw. komplexere Gedanken umfassen, sollten die Autorinnen und Autoren die wichtigsten Gedanken zusammenfassen und zum Beispiel „nach Kant“ schreiben (vgl. hierzu Text zum kategorischen Imperativ von Balasch/Brüning 2015, S. 11 und den folgenden Text zur Seele nach Teresa von Ávila).

Grundtypen von Arbeitsaufgaben

Die Heterogenität der kognitiv-kulturellen Voraussetzungen von Grundschulkindern erfordert den Einsatz differenzierter Arbeitsaufgaben, die auf die unterschiedlichen Fähigkeiten und Interessen der Schülerinnen und Schüler Bezug nehmen und die philosophischen Fach- und Methodenkompetenzen vertiefen, z.B. Aufgaben mit Start- und Lesehilfen oder Begriffserläuterungen (Vertiefungsaufgaben); Aufgaben zum Denken und Weiterdenken (Reflexionsaufgaben) sowie Aufgaben zur Anwendung von

Wissen oder zur Durchführung von Projekten (handlungsorientierte Aufgaben). Alle Aufgaben sollten offen formuliert werden und nicht die (von Autorinnen und Autoren erwünschten) Antworten schon „vorwegnehmen“.

Differenzierende Arbeitsaufgaben

- *Handlungsorientierung*: Umsetzung von Wissen in konkrete Handlungsbezüge und -alternativen, z.B. Ausdenken von Regeln
- *Vertiefung*: Wiederholen und Üben philosophischer Fach- und Methodenkompetenzen, z.B. eine Begriffsklärung
- *Reflexion*: Förderung eigenen Nachdenkens über Sinnfragen, z.B. Aufgaben zum Weiterdenken für „starke“ Schülerinnen und Schüler

Beispiel-Aufgaben zum Text „Spuren der Seele“ (vgl. Ballasch/Brüning (Hg.) 2014, S. 16)

Teresa von Ávila meinte, dass unsere Seele ausdrückt, wer wir sind. Sie hinterlässt überall ihre Spuren: beim Spielen, beim Arbeiten, sogar im Denken. Diese Spuren kann man meistens nicht auf den ersten Blick erkennen. Wer aber genau hinschaut, kann sie entdecken.

- *Überlege, welche Spuren der Seele du entdecken könntest (Reflexion).*
- *Stell dir vor, du könntest mit einem Fernrohr in deine Seele schauen. Welcher Herzenswunsch schlummert dort? Male ihn (Vertiefung/ Anwendung der spekulativen Methode).*
- *Legt eure Bilder in einen Kreis und erzählt euch gegenseitig, was ihr entdeckt habt. Gestaltet eine Seelengeschichte (Handlungsorientierung).*

Die Aufgabenstellungen sollten über die Grundtypen hinaus auch Anregungen zur differenzierten Wahrnehmung der Welt, zur Begriffsklärung und Argumentation, zu sokratischen Gesprächen und zu Gedankenexperimenten geben, d.h. die Methoden des Philosophierens müssen sich wie ein roter Faden durch die Unterrichtsmaterialien ziehen.

Integration von Gedanken von Philosophinnen und Philosophen

Alle Materialien sollten ab der ersten Klasse Philosophinnen und Philosophen als Träger philosophischer Gedanken vorstellen und in verständlicher Form über ihr Leben informieren. Dadurch wird das Profil des Fachs geschärft und die Orientierung an der philosophischen Tradition gestärkt. Oftmals werden in Materialien für den Ethik- und Philosophieunterricht in der Grundschule Persönlichkeiten aus den Weltreligionen vorgestellt, aber keine Vertreter der philosophischen Tradition, obwohl das Fach als Alternative zum Religionsunterricht gewählt wird (vgl. Methoden des Philosophierens).

Förderung des eigenen Philosophierens durch die selbständige Anwendung philosophischer Methoden

Die Methoden des Philosophierens sind nicht nur ein didaktisches Repertoire für Lehrerinnen und Lehrer, sondern auch eine Werkzeugkiste für Schülerinnen und Schüler, die ihnen hilft, Antworten auf Sinnfragen zu finden. Aus diesem Grund sollten Lehrmaterialien auch die Grundmethoden des Philosophierens in verständlicher Form für Kinder darstellen (vgl. hierzu die Abbildung zur Gedankenkette). Ob dafür spezielle Methodenseiten am Ende eines jeden Kapitels eingerichtet werden oder die Methode im laufenden Kapitel vorgestellt wird, ist eine Frage der didaktischen Entscheidung. Möglich wäre es auch, am Schluss eines Buches eine philosophische Werkzeugkiste zu präsentieren, auf die im Unterricht immer wieder zurückgegriffen werden kann (vgl. Brüning (Hg.) 2011). Dadurch betrachten Schülerinnen und Schüler diese Methoden als ein wesentliches Hilfsmittel zur Lösung philosophischer Probleme.

Zusammenfassung

Das Ziel des Philosophierens in der Grundschule besteht in der Entwicklung einer Kultur der Nachdenklichkeit innerhalb einer Dialoggemeinschaft, die sich anhand unterschiedlicher Medien auf der Grundlage der Grundmethoden des Philosophierens mit Sinnfragen auseinandersetzt.

Mathew Lipman hat in seinen Büchern immer wieder betont, dass das Philosophieren eine gemeinschaftliche Basis benötigt und dafür den Begriff der Denkgemeinschaft (community of inquiry) geprägt. Er wollte damit erreichen, dass Kinder zu Beginn einer Philosophiestunde begreifen, dass es um die Bearbeitung einer Sinnfrage geht, für die auch eine Haltung des Miteinander-Denkens entwickelt werden soll: Alle Kinder wissen, worin das Ziel des gemeinsamen Nachdenkens besteht und strengen sich an, mit ihren Ideen und Fähigkeiten dazu beizutragen, dass eine gemeinsame Antwort auf eine Sinnfrage gefunden werden kann (Lipman 1988, S. 236).

Literatur

- Ballasch Udo/ Brüning, Barbara (Hg.) (2015): Ethik Klasse 4 für Bayern. Berlin: Cornelsen
- Ballasch Udo/ Brüning, Barbara (Hg.) (2014): Ethik Klasse 3 und 4. Berlin: Cornelsen.
- Brüning, Barbara (Hg.) (2012): Respekt Band 1. Berlin: Cornelsen
- Brüning, Barbara (Hg.) (2012): Handreichung zu Respekt 1. Berlin: Cornelsen.
- Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg.) (2008): Philosophie – eine Schule der Freiheit. *Philosophieren mit Kindern weltweit und in Deutschland*. Bonn.
- Cassirer, Ernst (1994): Philosophie der symbolischen Formen. I. Teil: Darmstadt. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Lipman, Matthew (1988): Philosophy in the Classroom. University Press: Philadelphia.
- Locke, John (1997): Gedanken über Erziehung. Stuttgart: Reclam.
- Martens, Ekkehard (2009): Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik. Hannover: Siebert Verlag, 4. Auflage.
- Müller, Hans Joachim (2005): Die Semantik jenseits des Diskursiven entdecken – Szenisches Interpretieren als Methode des Philosophierens. In: Höble, Corinna/ Michalik, Kerstin (Hg.) Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen. Baltmannsweiler 2005, S. 81-91.
- Osuch, Bruno (1994): Lebenskunde ist kein Ersatzfach. Berliner Zeitung vom 1. September.
- Teilrahmenplan Ethik des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur Rheinland-Pfalz: Mainz 2012.
- Toulmin, Stephen (1996): Der Gebrauch von Argumenten. Weinheim: Beltz, 2. Auflage.
- Tozzi, Michel (2006): Débattre à partir des mythes. À l'école et ailleurs. Lyon: Chronique sociale.

Der Beitrag des Philosophierens mit Kindern für Toleranz und ethische Reflexionsfähigkeit

1. Toleranzförderung für die Kinder in der Primarstufe

Relevanz der Toleranz

Moralisierende Ausdrücke wie z. B. »Das tut man nicht!« oder »Das gehört sich nicht!« sind nicht nur von den Erwachsenen zu hören, sondern auch häufig von den Kindern, wenn sie untereinander reden. Die Kinder übernehmen die sozial geltenden Werte, Regeln und Normen bereits von der Familie, Schule und den Gleichaltrigen und internalisieren sie. Sie plappern dabei oft die Worte von Eltern nach, ohne die entsprechende Aussage begründen zu können. Diese Aneignung von sozialen Normen, Werten und Regeln hilft bei der Orientierung im Alltag. Jedoch erweist sie sich dann als problematisch, wenn Kinder die Erfahrung machen, dass ihre Werte mit den Wertvorstellungen von anderen im Widerspruch stehen. So ist eine häufige Reaktion gegenüber anderen, die sich nach einer anderen Wertvorstellung und Norm verhalten, Ablehnung oder Verschlussenheit. Dies führt zu einem aversiven Verhalten, indem man Vorurteile gegenüber Menschen bildet, die eine andere Herkunft oder eine andere Einstellung haben.

Die Konfrontation mit einer fremden Denk- und Lebensweise ist nicht nur in der Erwachsenenwelt zu beobachten, sondern sie prägt vor allem die Lebenswelt von Kindern in Deutschland. Sie ist von der zunehmenden Pluralität stark betroffen: So hatte in Deutschland 2010 insgesamt gut ein Drittel aller Kinder unter fünf Jahren einen Migrationshintergrund⁹, während er in der Gruppe der 35- bis unter 45-Jährigen der entsprechende Anteil im selben Jahr bei 21,0 Prozent und bei den 85- bis unter 95-Jährigen nur bei 5,7 Prozent lag. (vgl. ebd.) Der hohe Prozentsatz der Schüler mit Migrationshintergrund in Schulklassen verweist also auf eine ausgeprägte Heterogenität der kulturellen Lebenspraktiken. Da Unterschiede, die kulturell und ethnisch bedingt sind, oft als Anlass für Konflikte dienen können, wird häufig Toleranz gegenüber der Andersheit gefordert. Damit das Zusammenleben trotz der kulturellen Vielfalt erleichtert

⁹ „Menschen mit Migrationshintergrund sind seit 1950 nach Deutschland Zugewanderte und deren Nachkommen. Zu den Personen mit Migrationshintergrund gehört die ausländische Bevölkerung – unabhängig davon, ob sie im Inland oder im Ausland geboren wurde – sowie alle Zugewanderten unabhängig von ihrer Nationalität. Daneben zählen zu den Personen mit Migrationshintergrund auch die in Deutschland eingebürgerten Ausländer sowie eine Reihe von in Deutschland Geborenen mit deutscher Staatsangehörigkeit, bei denen sich der Migrationshintergrund aus dem Migrationsstatus der Eltern ableitet. Zu den letzteren gehören auch die deutschen Kinder (Nachkommen der ersten Generation) von Spätaussiedlern und Eingebürgerten und zwar auch dann, wenn nur ein Elternteil diese Bedingungen erfüllt, während der andere keinen Migrationshintergrund aufweist. Außerdem gehören zu dieser Gruppe seit dem Jahr 2000 auch die (deutschen) Kinder ausländischer Eltern, die die Bedingungen für das Optionsmodell erfüllen, das heißt mit einer deutschen und einer ausländischen Staatsangehörigkeit in Deutschland geboren wurden.“ Bundeszentrale für politische Bildung, *Bevölkerung mit Migrationshintergrund I* vom 28.11.2012. Online verfügbar unter http://www.bpb.de/wissen/NY3SWU,0,Bev%F6lkerung_mit_Migrationshintergrund_I.html (04.08.2014).

wird, werden die Kinder schon früh dazu angehalten, gegenüber anderen Meinungen offen zu sein und voneinander zu lernen. Aus diesem Grund wird in den grundschulischen Lehrplänen die Förderung der Toleranz im Zusammenhang mit Offenheit, Respekt, Weltorientierung sowie interkultureller Kompetenz als Bildungsziel formuliert. In der Veröffentlichung des Kultusministeriums über Bildungsstandards wird die Erziehung zur Toleranz als eine von verschiedenen Aufgaben der Schule definiert: „Die Schule soll zu Toleranz, Achtung vor der Würde des anderen Menschen und Respekt vor anderen Überzeugungen erziehen“.¹⁰ (Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz, S. 7)

Die Ambivalenz der Toleranz

Trotz ihrer aktuellen Relevanz stellt sich jedoch die Frage, ob man alles tolerieren kann und soll, bzw. wo die Grenze der Toleranz liegt. Das Problem liegt bereits in dem Begriff der Toleranz verankert, der einige Ambivalenzen beinhaltet. Dies lässt sich durch Beispiele aus der gesellschaftlichen Debatte veranschaulichen: Das Verbot des Kopftuches für muslimische Lehrerinnen in den öffentlichen Schulen wird einerseits als eine Aktion der Intoleranz wahrgenommen, während das Kopftuch andererseits selbst als Symbol der Unterdrückung der Frauen und somit der Intoleranz kritisch betrachtet wird. Ein anderes Beispiel betrifft das Verbot der NPD, die eine rassistische Propaganda verbreitet. Aus dem Grund der Verletzung demokratischer Grundsätze wird das Verbot dieser Partei als gerecht betrachtet, aus einer anderen Perspektive jedoch erscheint eine solche Maßnahme als demokratische Grenzziehung, welche die Meinungsfreiheit einschränkt und damit selber Intoleranz verkörpert. (vgl. Forst 2007, S. 212)

Die Beispiele verdeutlichen, wie scheinbar beliebig der Toleranzbegriff als Totschlagargument verwendet wird und wie gering seine normative Orientierungsleistung ist. Dadurch entsteht die Skepsis, ob das unreflektierte und kritiklose Plädoyer für Toleranz immer konstruktiv für eine heterogene Lebenswelt sein kann. Das Toleranzkonzept hat auch drei theoretische Komponenten, die erneut auf Paradoxien hinweisen: Zuerst enthält der Toleranzbegriff eine Ablehnungskomponente, weil man jemanden toleriert, dessen Wertorientierung mit der eigenen nicht vereinbar scheint, sondern demgegenüber in einer konflikthafter Beziehung steht. Ansonsten ist von der Indifferenz oder der Bejahung die Rede. Zweitens hängt die Toleranz mit der Akzeptanz zusammen, die sich trotz der Andersheit einstellen soll. Hierbei liegt der Widerspruch in den miteinander unvereinbar erscheinenden moralischen Gründen, die jeweils für die Ablehnung und für die Akzeptanz vorliegen. Drittens kann Toleranz zurückgewiesen werden, wenn etwas an die Grenze der Toleranz stößt. Die Schwierigkeit der Zurückweisung liegt aber in der Rechtfertigung für die Grenzziehung, um von den Zurückgewiesenen nicht dem Vorwurf der Intoleranz ausgesetzt zu werden. (vgl. Forst 2007, S. 213-214)

Durch eine semantische Verschiebung des Toleranzbegriffes in der heutigen Zeit wird er oftmals mit dem Anerkennungsbegriff gleichgesetzt (vgl. Forst 2007, S. 128), wobei der

¹⁰ Online verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf (04.08.2014)

Anerkennungsbegriff im pädagogischen Kontext tendenziell bevorzugt wird. (vgl. Georg 2005, S. 21) Mit der Anerkennung, die der veränderten Toleranzvorstellung gleicht, ist die wertschätzende Anerkennung gemeint, die sich nach Taylor und Honneth von der intimen und von der rechtlichen Anerkennung unterscheidet.¹¹ Die wertschätzende Anerkennung bezieht sich vor allem auf die Identitätsmerkmale des ganzen Subjekts. Dazu gehören die individuellen Erfahrungen, Lebenspraktiken und Sexualität, Ethnizität, Hautfarbe oder Geschlecht und weiteres. Hierbei wird die Verschiedenheit der Erfahrungen und der Lebenspraktiken der Menschen hervorgehoben, da sie wiederum für die Differenz der Überzeugungen und Ansichten der Menschen innerhalb der pluralistischen Gesellschaft verantwortlich ist. Doch der Anerkennungsbegriff ist auch problematisch, weil er dazu tendiert, den anderen auf seine kulturell-ethnischen Merkmale zu reduzieren. Dies wiederum hat zur Folge, dass die vorhandene Diskriminierung reproduziert wird. (vgl. Mecheril 2000, S. 10)

Obwohl die Begriffe der Toleranz und der Anerkennung Paradoxien aufweisen, sind die beiden Konzepte im pädagogischen Kontext dennoch unverzichtbar, weil sie auf das friedliche Zusammenleben der Menschen, durch gegenseitigen Respekt, zielen. Die kritische Auseinandersetzung mit Toleranz und Anerkennung bedeutet daher keineswegs, dass man die Begriffe verbannen muss. Jedoch sind die Werte der Toleranz und Anerkennung, auf Grund der besagten Probleme, als normatives Telos nicht hinreichend. Zu ergänzen sind sie durch „ein professionelles Tun, das durch ‚kommunikative Reflexivität‘ gekennzeichnet ist“. (Mecheril 2000, S. 10) Die *kommunikative Reflexivität* besteht darin, dass man dialogisch darüber reflektiert, wie die Wahrnehmung des Anderen zustande kommen könnte und welche Hindernisse der Anerkennung des anderen im Weg stehen und wie sie zu Ausschluss des anderen führen. Diese Reflexion ist insofern kommunikativ, weil sie die Teilnahme des anderen notwendigerweise voraussetzen. Es handelt sich also um die ‚gerichtete Anerkennung‘, in der die Frage der Anerkennbarkeit der anderen sowie die Frage deren Gefahren, Grenzen und Paradoxien auch an den anderen gerichtet werden. Das Wichtigste hierbei ist das kritische Hinterfragen, anstatt des bloßen Versuches, den Ausschluss und die reproduktive Erschaffung des anderen bei den professionellen Handlungen und Strukturen verhindern zu wollen. (vgl. Mecheril 2000, S. 10)

Die unreflektierten eigenen Meinungen über bestimmte Werte treten dann ins Bewusstsein, wenn einer gefragt wird, warum man so denkt oder handelt. Damit die Kinder nicht bloß aufgrund moralischer Erziehung und Sanktionen zum passiven Verhalten, sondern zum Nachdenken geführt werden, soll die ethische Reflexionsfähigkeit der Kinder durch das Fragen und Miteinanderreden gefördert werden. Erst durch eine solche ethische Reflexionsfähigkeit gelingt es ihnen, über den

¹¹ Siehe hierzu Taylor, Charles: Die Politik der Anerkennung. In: Ders.: Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung. Frankfurt a. M., Suhrkamp, 2009, S. 11-68. Siehe auch Honneth, Axel: Integrität und Mißachtung. Grundmotive einer Moral der Anerkennung. In: *Merkur* 44 (1990), Heft 12, S. 1043-1054. Siehe auch Schäfer; Thompson (Hrsg.): Anerkennung. S. 126.

eigenen Standpunkt, aber auch über die Perspektive des anderen nachzudenken. Durch den Erwerb von ethischer Reflexionsfähigkeit kann beim Kind der Graben zwischen den bestehenden Normen und Werten und deren Begründungsstruktur überwunden werden. Wie genau das Philosophieren mit Kindern hierzu einen wichtigen Beitrag leisten kann, soll im Folgenden veranschaulicht werden.

2. Förderung der ethischen Reflexionsfähigkeit durch das Philosophieren mit Kindern

Die Warum-Fragen in Bezug auf die eigene Wert- und Normenvorstellung, die für das philosophische Gespräch charakteristisch sind, helfen bei der Entwicklung der ethischen Reflexionsfähigkeit der Kinder: Warum findet man bestimmte Werte wichtiger als andere? Warum gibt es unterschiedliche Meinungen über einen bestimmten Wert? Woran orientiere ich mich, wenn ich mich zwischen verschiedenen Handlungsmöglichkeiten entscheiden muss?

Es geht hierbei um „eine komplexe Form der Selbstüberwindung, der Selbstrelativierung bei Beibehaltung der eigenen Position“. (Forst 2007, S. 220) Darunter ist zu verstehen, dass die Kinder im dialogischen Austausch die eigene Position auch aus der anderen Perspektive beobachten können und somit zum Perspektivenwechsel fähig sind. Das gemeinsame Philosophieren kann die Kinder bei der Entwicklung von intellektuellen Tugenden wie Offenheit, Empathie oder Neugier fördern. Eine mit der Toleranz unmittelbar verbundene Eigenschaft der ethischen Reflexionsfähigkeit besteht darin, dass sie beim Kind eine gewisse Distanz zu sich selbst und zur Welt schafft. Der Gewinn einer solchen Distanz bedeutet aber keine bloße Entfremdung oder gar einen Identitätsverlust des Kindes, sondern es handelt sich vielmehr um eine notwendige Voraussetzung für die Entwicklung von Offenheit und Neugier für das Anderssein.

An dieser Stelle kann angeführt werden, dass Kinder von Natur aus neugierig und offen gegenüber dem Neuen und Fremden sind. Diese Feststellung wird gemeinhin damit begründet, dass sie oft Fragen stellen, welche mit »warum« anfangen und sich auf die im Leben wesentlichen Dinge beziehen, wie z. B. »Gibt es Gott?« Oder »Warum leben wir?«. Kinder staunen über viele Dinge und überfordern teilweise Erwachsene mit Fragen, die sich durchaus als philosophisch bezeichnen lassen. Solche neugierigen Kinderfragen deuten zudem auf das Bedürfnis der Kinder hin, sich in der Welt Ordnungen zu schaffen, d. h. sich im Denken und Handeln zu orientieren. Jedoch sollte das kindliche Staunen nicht mit einer philosophischen Reflexion verwechselt werden, (vgl. Martens 1999, S. 139) weil das Staunen nur der Anfang des Philosophierens ist. Staunen als philosophische Haltung des Zweifels und des Fragens ist nicht hinreichend, um vom Philosophieren reden zu können. Neben einer intellektuellen Grundhaltung braucht das Philosophieren ebenso Methodik und Inhalte, denn das Staunen alleine läuft schnell in Gefahr, in schwärmerisches und inhaltsloses Miteinanderreden auszuufern.

Deshalb betrachtet Ekkehard Martens das Philosophieren sogar als eine elementare Kulturtechnik neben den üblichen Kulturtechniken des Lesens, Schreibens und Rechnens.

Er versteht dies aber nicht im Sinne einer instrumentellen Fertigkeit, sondern im Sinne einer Handwerkskunst, welche auf ein Fingerspitzengefühl angewiesen ist, „beispielsweise darauf, wie man Gründe und Gegengründe abwägen, den Einzelfall angemessen beurteilen, den passenden Moment für ein Argument wählen oder guten Einfällen Raum geben kann.“ (Martens 2010, S. 168) Im Unterschied zu anderen Kinderphilosophen wie Gareth Matthews betrachtet Martens daher die Kinder nicht als angeborene große Philosophen, welche die natürliche Fähigkeit besitzen, philosophische Fragen zu stellen. Stattdessen sieht er das Potenzial vor allem in Abhängigkeit von der kulturellen Vermittlung und Förderung.

Wie kann aber das Philosophieren mit Kindern eine solche ethische Reflexionsfähigkeit fördern? Zur Beantwortung dieser Frage empfiehlt es sich einige Strukturmerkmale des Philosophierens mit Kindern zu beleuchten.

Drei Charakteristika des Philosophierens mit Kindern

a) Die sokratische Methode

Im sokratischen Gespräch sprechen die Menschen miteinander und orientieren sich gemeinsam in der Welt. Nach Sokrates ist die Identität nicht statisch, sondern sie bildet sich auf dynamische Art im Gespräch aus, weil man sich durch das Miteinanderreden im Denken orientiert. (vgl. Martens 1999, S. 57) So wird das Philosophieren mit Kindern sowohl von der akademischen Diskussion unterschieden, die sich mit Fachbegriffen auf philosophische Denker und Traditionen bezieht, aber auch vom schwärmerischen, pseudophilosophischen Gespräch abgegrenzt, das für die Kinder keine Orientierungsmöglichkeit bietet, sondern durch fehlendes Vertrauen gegenüber dem Vernunftvermögen des Kindes eher zu der Gefahr neigt, bloße Verwirrung zu stiften. Das sokratische Philosophieren wird als Hebammenkunst bezeichnet, weil Sokrates im Gespräch versucht, dem Gesprächspartner bei der Entbindung der eigenen Idee zu helfen. Die sokratische Hebammenkunst zielt auf das Hervorrufen eines neuen Gedankens und steht damit im gegensätzlichen Verhältnis zur doktrinären Einpflanzung fremder Gedanken von außen. Daher besteht die Rolle des Gesprächsleiters vorrangig darin, die Gesprächsteilnehmer zum Selbstdenken anzuleiten.

Das Philosophieren geht also von den Alltagsmeinungen aus, die ohne eigene kritische Reflexion gebildet werden. Dazu gehören oft solche Meinungen, die von anderen einfach übernommen werden. Sie können philosophisch befragt werden, indem man überprüft, ob sie begründet sind oder nicht. Das Hinterfragen von Alltagsmeinungen geschieht jedoch nicht ohne irgendwelche Anlässe, sondern sie müssen durch etwas verursacht werden. Beim philosophischen Gespräch wird daher versucht, Fragen zu stellen, die gerade das Vorverständnis fremd erscheinen lassen und somit eine neue Perspektive eröffnen. Eine Situation muss also geschaffen werden, in der man zur sprachlichen

Artikulation aufgefordert wird. Denn so wird die Widersprüchlichkeit der Meinungen dem Einzelnen ins Bewusstsein gerufen.

Die philosophische Tätigkeit des Sokrates besteht daher aus seiner andauernden Was-ist-das-Frage, die als Anstoß für die Auseinandersetzung mit dem eigenen Vorverständnis dient, etwa »was ist Tapferkeit?«. Die Was-ist-das-Frage zielt nicht nur auf die theoretische Begriffsbildung, sondern auch auf die Lebenspraxis, denn diese beiden Ebenen sind nicht trennbar. Neben der Was-ist-das-Frage liegt daher eine weitere methodische Besonderheit des sokratischen Philosophierens darin, dass sie von den konkreten Alltagserfahrungen ausgeht. Das Philosophieren versteht sich dementsprechend nicht als eine bloße abstrakte Tätigkeit, sondern als ein praxisbezogenes Nachdenken im Modus der Alltagssprache. Der Ausgangspunkt des Philosophierens liegt aus diesem Grund nicht in den Schriften der großen Philosophen, sondern in den alltäglichen Lebensproblemen oder Lebenserfahrungen der Kinder. So können im gemeinsamen Philosophieren Probleme behandelt werden, die für die Schüler von praktischer Bedeutung sind. Beispielsweise können Themen wie Glück, Freundschaft, Freiheit, Menschenwürde oder der Sinn des Lebens behandelt werden.

Deshalb beinhaltet die sokratische Methode die Möglichkeit, die Kinder zum Philosophieren zu bringen, anstatt lediglich Philosophie zu lehren. Eine solche Methode orientiert sich dementsprechend nicht an der Vermittlung von Wissen, sondern an Befähigung zum Selbstdenken. Als Lehrer muss man dementsprechend versuchen, keine direkte Frage zu stellen, die die Schüler zur Antwort auffordert, sondern man veranlasst die Schüler dazu, die philosophischen Fragen selbst hervorzubringen. Außerdem sollen die Schüler auch dazu angeregt werden, auf die philosophische Frage selbst zu antworten. Dies folgt durch die Suggestivfragen des Gesprächsleiters, wie z. B. »Wie sollte es anders sein?«. Der Gesprächsleiter nimmt die Rolle der Hebamme ein und achtet besonders darauf, dass die Teilnehmer zum Ausdrücken ihrer eigenen Gedanken kommen.

Durch das gemeinsame Gespräch über z. B. das Anderssein können die Kinder mittels der eigenen Reflexion erkennen, warum die Anerkennung des anders aussehenden und des anders denkenden Menschen wichtig ist und warum sie sich dem Fremden gegenüber so verhalten. In dieser Hinsicht unterscheidet sich das Philosophieren mit Kindern von einer moralischen Erziehung, die alle Verhaltensregeln, Gebote und Verbote bloß vorgibt. Durch das Philosophieren lernen die Kinder aus Einsicht zu handeln. (vgl. Morf 2011, S. 160) Das Philosophieren mit Kindern verfügt in dieser Hinsicht auch über die Möglichkeit, im gemeinsamen Gespräch die gegenseitig gerichtete Anerkennung zu fördern, denn die Kinder lernen in einer Gesprächsgemeinschaft die anderen trotz der unterschiedlichen Meinungen zu respektieren.

b) Sprache als Medium und Thema des Philosophierens mit Kindern

Das zweite Charakteristikum des Philosophierens mit Kindern liegt „*im Medium der symbolischen Form*, vor allem der Sprache.“ (Niebeler 2007, S. 44) Die Frage von Sokrates, was Tapferkeit sei, brachte zwei Feldherren in Verlegenheit, da sie glaubten,

die Antwort zu wissen, jedoch nicht auf die Frage antworten konnten. Die beiden wollten nur wissen, ob ihre Söhne fechten lernen sollen oder nicht, weil sie sich unter der Tapferkeit nur die kriegerische Angriffslust vorstellten, ohne darüber nachzudenken, ob man darunter auch etwas anderes verstehen kann oder wozu das Verhalten dienen sollte. In der Konfrontation mit solchen alltäglichen Redeweisen durch Fragen, die nicht eindeutig und direkt zu beantworten sind, kann man die Funktion der Alltagssprache und die damit zusammenhängende Schwierigkeit der Definition verstehen. Man erkennt folglich die praktische Funktion der Sprache, die bei der Kommunikation unter den Menschen hilft, indem sie bestimmte Handlungen oder Dinge kategorisiert. Um auf etwas aufmerksam zu werden, sollte diese selbstverständlich gewordene Einordnung in Frage gestellt werden.

In der Sprache spiegeln sich die kulturell bedingten Weltbilder wider. Dieses Weltbild wiederum determiniert unsere Denkweise. Das Kind wird in einen Kulturkreis hineingeboren und lernt viele neuen Umgangsregeln, indem es von den Eltern und von seiner Umwelt das Verhalten und die Sprache imitiert.

„Vieles, was wir zu denken und zu wissen meinen, ist dadurch entstanden, daß wir die Muttersprache nachgeplappert haben: Es sind Dinge, die man eben so sagt. Im Denken selbstständiger, mündiger zu werden, bedeutet auch, wacher zu werden gegenüber blinden sprachlichen Gewohnheiten, die uns nur vorgaukeln, daß wir etwas denken.“ (Bieri 2011, S. 16-17)

Um sich von eigenen Meinungsgewohnheiten distanzieren zu können, muss man daher seine sprachlichen Gewohnheiten kritisch betrachten. (vgl. Bieri 2011, S. 16)

Beispielsweise kann man ein philosophisches Gespräch über den Begriff der Identität führen, indem man die sprachlichen Ausdrucksformen für das Wort »Ich« in den verschiedenen Kulturen thematisiert. In einigen fernöstlichen Ländern wie Korea und Japan verwenden die Menschen zwei Ausdrucksformen für das Wort »Ich«, die je nach Alter des Gesprächspartners oder der Beziehung von beiden Gesprächsteilnehmer variieren.¹² Bei einem solchen Sprachgebrauch erweist sich das Ich nicht als ein reines Subjekt, sondern als ein soziales Wesen, das in den jeweiligen Beziehungen verschiedene Rollen und Positionen einnimmt. Mit der bescheidenen Ausdrucksform vom Wort »Ich« wird die Höflichkeit und der Respekt gegenüber dem Anderen vermittelt. Über einen derartigen kulturellen Unterschied lässt sich mit Kindern gemeinsam philosophieren und folglich über den Zusammenhang von Sprache und Kultur nachdenken.

Bei der Thematisierung des Wortes »Ich« kann man trotz der Divergenz zwischen den vielen Sprachen ebenso die Gemeinsamkeit aller menschlichen Sprachen entdecken, nämlich ihre propositionale Struktur. Die Menschen sind »Ich«-Sager. Aufgrund der semantischen Struktur der assertorischen Sätze sind die Menschen in der Lage, nach

¹² So ist das deutsche Wort *Ich* auf Koreanisch übersetzt: 나, 저 (Höflichkeitsform)

Gründen zu fragen. Darin liegt auch die Einzigartigkeit der menschlichen Fähigkeit, die ihn vom Tier unterscheidet. „Was gelernt wird, wenn man die Semantik einer Sprache lernt, ist nicht einfach die Assoziation mit Objekten, sondern es sind die Identifizierungs- und Begründungsregeln, die einer solchen Assoziation zugrunde liegen.“ (Tugendhat 2003, S. 17) Aus diesem Grund kann man die Position zurückweisen, welche die These vertritt, dass das Verstehen des Fremden aus einer anderen Kultur heraus nicht möglich sei. Aufgrund der Propositionalität der Sprache lässt sich allen Menschen die gleiche Rationalität zuschreiben.

Indem der Mensch »Ich« sagt, kann er auf sich selbst referieren. Die Fähigkeit zur Selbstreferenz lässt sich als *intentionales System zweiter Ordnung* bezeichnen, zu dem Überzeugungen über die eigenen Überzeugungen und auch solche über die Überzeugungen anderer gehören. (vgl. Gansen 2005, S. 34)

„Im Verständnis intentionaler Systeme zweiter Ordnung bekommen Kinder eine Vorstellung über das Vorhandensein und die mutmaßliche Eigenschaft von Gedanken, Überzeugungen, Emotionen und Meinungen anderer und können ihre eigenen geistigen Vorgänge (also Bewusstsein und Denken) – zumindest ansatzweise – reflektieren.“ (Gansen 2005, S. 34)

Dass die Kinder und Erwachsenen sich im Denken gemeinsam orientieren, bedeutet nämlich kein bloßes Nachdenken über die Ideen wie Wahrheit, Glück, Menschlichkeit oder Gerechtigkeit, sondern auch aufgrund der menschlichen Vernunft darüber sprechen zu können. Die sprachliche Vermittlung, die mit dem Vernunftvermögen des Menschen zusammenhängt, dient als grundlegendes Medium im gemeinsamen Gespräch, aber zugleich sind die Entwicklung der Sprache und der Vernunft das Ziel des philosophischen Gesprächs, dessen Hauptmotiv „[d]er Bruch eines Urvertrauens sowie von individuellen und gesellschaftlichen Selbstverständlichkeiten“ (Martens 1999, S. 53) ist.

Die Thematisierung der Sprache im Gespräch hat daher die Stärke, das vertraute Weltbild bewusst zu machen, indem sie es nicht bestätigt, sondern fraglich macht. So werden die mit dem eigenen Weltbild verwobenen Zusammenhänge erkannt. „Das Verstehen dieser symbolischen Gestaltung und das Verstehen *durch* die symbolische Gestaltung“ (Nießeler 2007, S. 46) ist für die ethische Reflexion unabdingbar, weil sie die Vielfalt von Deutungsmöglichkeiten veranschaulicht und somit die kulturelle Vielfalt aufzeigt. Der Dialog hat nach Taylor überhaupt für die menschliche Existenz eine entscheidende Bedeutung, (Taylor 2009, S. 21) weil die Identität des Menschen gerade durch den Dialog und durch den Austausch mit anderen gebildet wird. Beim Begründen werden die Werte erkennbar, die die Kinder in einer solchen Situation für wichtiger als die anderen halten. Der entscheidende Punkt liegt darin, dass eine solche Beschäftigung mit dem eigenen Denken, Erleben und Wollen nicht nur zur Selbsterkenntnis bringt, sondern den Kindern auch eine Möglichkeit eröffnet, ihre Überzeugungen zu verändern. (vgl. Bieri 2011, S. 42)

c) Eine demokratische Gesprächsgemeinschaft

Zuletzt wird die ethische Reflexionsfähigkeit besonders durch das gemeinsame Philosophieren gefördert, weil es eine demokratische Gesprächsgemeinschaft bildet. Wie sich insbesondere anhand der sokratischen Gesprächsform zeigt, zielt das Philosophieren auf die gemeinsame Suche nach wahren und gerechtfertigten Meinungen. Dabei ist es entscheidend, dass keiner der Gesprächsteilnehmer sich selbst einen Wissensvorsprung attestiert. Insofern besteht eine gleichrangige Beziehung beim philosophischen Gespräch unter den Schülern, wie auch zwischen den Schülern und dem Lehrer. Das Philosophieren mit Kindern verfügt in dieser Hinsicht über die Möglichkeit, im gemeinsamen Gespräch die wechselseitige Anerkennung zu fördern, denn die Kinder lernen in einer Gesprächsgemeinschaft die anderen trotz der unterschiedlichen Meinungen zu respektieren. Eine solche Gesprächskultur fördert weiterhin die Fähigkeit, sich in andere einzufühlen, wie auch die Bereitschaft anderen zuzuhören und deren Standpunkte ernst zu nehmen. Das Philosophieren als eine gemeinsame Tätigkeit und praktizierte Lebensform fördert bei den Kindern die demokratische Gesprächskultur.

In einem Forschungsprojekt von Eva Marsal und Takara Dobashi wird veranschaulicht, wie 6 bis 14 jährige Kinder über das Konzept „Respekt“ philosophieren und dabei zugleich durch den respektvollen Umgang wie z. B. gegenseitiges Zuhören, den Meinungsunterschied akzeptieren usw. den Wert »Respekt« selbst erleben. Die Kinder sind zwar nicht in der Lage, hinreichend zwischen den verschiedenen Bedeutungsebenen des Respekts zu differenzieren, wie z. B. der handlungsleitende Respekt oder der institutionelle Respekt. Allerdings wird deutlich, dass die Kinder eine Vorstellung vom wertschätzenden Respekt haben. Die Kinder kommen in der Diskussion zur Einsicht, dass Respekt nicht nur eine Einstellung oder ein Gefühl ist, sondern auch mit einer bestimmten Art des Verhaltens zusammenhängt. (vgl. Marsal und Dobashi, 2013, S.135) Durch eine Auseinandersetzung mit eigenen Erfahrungen werden Bedingungen und Kriterien des Respekts deutlich und die Kinder können selbst nachvollziehen, warum der respektvolle Umgang wichtig ist. Aus diesem Grund führt das philosophische Gespräch bei ihnen zur Einsicht, dass Werte wie Respekt und Toleranz keine abstrakten Konstrukte sind, sondern integrale Bestandteile einer sozialen und normativen Praxis sind. So kann das Philosophieren mit Kindern sowohl auf der praktischen als auch auf der inhaltlichen Ebene die ethische Reflexionsfähigkeit fördern, ohne lediglich Werte zu predigen.

Literatur

- Auernheimer, Georg (2005): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Bieri, Peter (2011): Wie wollen wir leben? St. Pölten, Salzburg, Residenz Verlag.
- Brown, Wendy (2000): Reflexionen über Toleranz im Zeitalter der Identität. In: Rainer Forst (Hg.): Toleranz. Philosophische Grundlagen und gesellschaftlich Praxis einer umstrittenen Tugend. Frankfurt a. M., Suhrkamp.
- Bundeszentrale für politische Bildung, *Bevölkerung mit Migrationshintergrund I* vom 28.11.2012. Online verfügbar unter http://www.bpb.de/wissen/NY3SWU,0,Bev%F6lkerung_mit_Migrationshintergrund_I.html (04.08.2014) zitiert nach Statistisches Bundesamt: Mikrozensus; Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF): Migrationsbericht 2010.
- Forst, Rainer (2007): Das Recht auf Rechtfertigung. Elemente einer konstruktivistischen Theorie der Gerechtigkeit. Frankfurt a. M., Suhrkamp.
- Gansen, Peter: Das Denken neu schulen? Aktuelle Theorien zum kindlichen Denken und ihre Relevanz für die Kinderphilosophie. In: Ludwig Duncker und Andreas Nießeler (Hg.): Philosophieren im Sachunterricht. Imagination und Denken im Grundschulalter. Münster, Lit, 2005.
- Heesen, Berrie (1989): Ein möglichst ungewöhnlicher Stuhl. Praxisbeispiel. In: *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie* 2, S. 98-101.
- Honneth, Axel: Integrität und Mißachtung. Grundmotive einer Moral der Anerkennung. In: *Merkur* 44 (1990), Heft 12.
- Marsal, Eva und Dobashi, Takara (2013): Wer verdient Respekt? Deutsche Kinder philosophieren in Dialogen und Zeichnungen über den Begriff „Respekt“. In: *childhood & philosophy*, S. 129-151. Online verfügbar unter <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/childhood/article/viewFile/1553/1117> (04.08.2014)
- Martens, Ekkehard (2010): Wozu Philosophie in der Schule? In: Kirsten Meyer (Hg.): Texte zur Didaktik der Philosophie. Stuttgart, Reclam.
- Martens, Ekkehard (1999): Philosophieren mit Kindern. Eine Einführung in die Philosophie. Stuttgart, Reclam.
- Mecheril, Paul (2000): Anerkennung des Anderen als Leitperspektive interkultureller Pädagogik? Perspektiven und Paradoxien. Vortragsmanuskript zum interkulturellen Workshop des IDA-NRW 2000. Online verfügbar unter http://www.forum-interkultur.net/uploads/tx_textdb/22.pdf (04.08.2014).

- Morf, Eva Zoller (2011): „Du bist anders, du gehörst nicht dazu!“ – „Philosophieren mit Vorschulkindern. Transkript philosophischer Gespräche – sokratisches Philosophieren – philosophisch-didaktische Aufbereitung von Bilderbüchern. In: Oliver Hidalgo und Christophe Rude und Roswitha Wiesheu (Hg.): Gedanken teilen. Philosophieren in Schulen und Kindertagesstätten: Interdisziplinäre Voraussetzungen – Methodische Praxis – Implementation und Effekte. Berlin, Lit.
- Nießeler, Andreas (2007): Ethische Dimensionen symbolischer Formen. Sozial- und kulturphilosophische Aspekte des Philosophierens mit Kindern. In: Eva Marsal [u.a.] (Hg.): Ethische Reflexionskompetenz im Grundschulalter. Konzepte des Philosophierens mit Kindern. Frankfurt a. M. [u.a.], Lang.
- Orth, Ernst-Wolfgang (1993): Cassirers Philosophie der Lebensordnungen. In: Cassirer, Ernst: Geist und Leben. Schriften zur Lebensordnungen von Natur und Kunst, Geschichte und Sprache. Leipzig, Reclam.
- Schäfer, Alfred; Thompson, Christiane (Hg.) (2010): Anerkennung. Paderborn, Ferdinand Schöningh.
- Taylor, Charles (2009): Die Politik der Anerkennung. In: Ders.: Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung. Frankfurt a. M., Suhrkamp.
- Tugendhat, Ernst (2003): Egozentrität und Mystik. Eine anthropologische Studie. München, C.H. Beck.

Helmut Engels (Willich)

Erster Entwurf für einen Lehrplan Praktische Philosophie Grundschule

Kurzfassung und Kommentar

Bevor ich den ersten Entwurf für einen Lehrplan Praktische Philosophie Grundschule vorstelle und kommentiere, möchte ich kurz etwas zu der Entstehung dieses Vorschlags sagen.

Im Oktober 2010 fand in Münster an der Westfälischen Wilhelms-Universität die fachdidaktische Tagung „Kinder philosophieren“ statt. Anwesend war auch Prof. Dr. Poelschau aus dem Ministerium für Schule und Weiterbildung. Der wandte sich an Dr. Klaus Blesenkemper als den Vertreter der Arbeitsstelle Praktische Philosophie an der Uni Münster - er ist inzwischen Professor - und an Dr. Klaus Draken als den Vertreter des Fachverbandes Philosophie NRW. Es ging um eine fachliche Begleitung der damals aktuellen Überlegungen, das Fach Praktische Philosophie an den Grundschulen einzurichten. Hintergrund war, dass der Koalitionsvertrag der Minderheitsregierung Rot-Grün einen Prüfauftrag an das Ministerium zur Einrichtung eines Religionsersatzfaches für Grundschulen enthielt. Die Notwendigkeit eines Religionsersatzfaches hatte sich aus der gesellschaftlichen Situation ergeben: Wachsende Bevölkerungsteile mit areligiösem Hintergrund oder bewusster Abkehr von kirchlichen Angeboten und die zunehmende Heterogenität durch Zuwanderung.

Der Fachverband Philosophie sah sich nach weiteren Rücksprachen mit Prof. Dr. Poelschau dazu veranlasst, auf der Mitgliederversammlung eine Arbeitsgruppe einzurichten. Zu dieser Gruppe gehörten: StD Dr. Klaus Draken, der die Koordination übernahm, StD Dr. Klaus Blesenkemper, StD Dr. Roland Henke, StD' Dr. Gabriele Münnix, StD Dr Jörg Peters, StD Dr. Bernd Rolf, StD' Brigitte Wiesen und der hier Vortragende: StD a.D. Helmut Engels.

Herr Dr. Blesenkemper und Herr Dr. Draken leisteten die Vorarbeit für einen möglichen Lehrplan. Sie sichteten verschiedene Grundschullehrpläne. Das Ergebnis: Als geeignete Formatvorlage erwies sich der aktuell gültige Lehrplan für evangelische Religion. Aus ihm wurden auch Formulierungen übernommen, wo fachspezifische Unterschiede nicht relevant waren.

Bei der Erarbeitung des möglichen Lehrplans haben wir uns inhaltlich nach dem Fach Praktische Philosophie für die Sekundarstufe I gerichtet, dabei jedoch das Alter der Grundschulkinder berücksichtigt.

Die Endfassung des ersten Entwurfs für einen Lehrplan Praktische Philosophie Grundschule wurde auf der letzten Sitzung der Arbeitsgruppe beschlossen.

Herr Dr. Draken hat das Ganze in die Form gebracht, die dem Ministerium im März 2012 überreicht wurde.¹³

Unser Entwurf enthält nichts Aufregendes, nichts Sensationelles, aber er ist grundsolide. Aufgrund eigener - langjähriger - Erfahrungen als Philosophielehrer an Grundschulen halte ich ihn vor allem für realistisch, für „machbar“.

Ich werde mir die Freiheit herausnehmen, den Inhalt des Entwurfs nicht nur wiederzugeben, sondern hin und wieder Anmerkungen zu machen, über die man sprechen müsste. Wir – die Arbeitsgruppe – werden für Anregungen und Ergänzungen dankbar sein.

Der Entwurf hat vier Kapitel:

1. Aufgaben und Ziele
2. Lernperspektiven und Bereiche
3. Kompetenzerwartungen
4. Leistungen fördern und bewerten

Kapitel 1: Aufgaben und Ziele

Dieses Kapitel ist sozusagen der allgemeine Vorspann zu den späteren Konkretisierungen. Das Format wurde aus dem evangelischen Religionslehrplan übernommen, inhaltlich aber unseren Vorstellungen eines Ersatzfaches angepasst.

Das Kapitel hat drei Unterpunkte.

1.1 Der Beitrag des Faches Praktische Philosophie zum Bildungs- und Erziehungsauftrag

Es versteht sich von selbst, dass sich das Fach Praktische Philosophie nach der Werteordnung richtet, wie sie in der Verfassung des Landes NRW, im Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland und in den Menschenrechten verankert ist.

Wozu Praktische Philosophie in der Grundschule? Dieses Fach soll dem Anspruch des Kindes gerecht werden, Hilfen zu bekommen, die eine Orientierung bieten bei der Entfaltung seiner Person, der Selbstständigkeit seiner Entscheidungen und Handlungen und des Verantwortungsbewusstseins für das Gemeinwohl sowie für Natur und Umwelt.

Man könnte meinen, dass hier die Verantwortung des Menschen für sich selbst ausgeklammert ist, dies wird aber im letzten Punkt der konkreten Aufgaben des Faches nachgeholt: Es gilt, die Kinder zu befähigen, erste Maßstäbe zur Orientierung für das

¹³ Der vollständige Text findet sich in: Fachverband Philosophie. Mitteilungen 2013. S. 95 – 106. Online verfügbar unter : <http://www.fv-philosophie-nrw.de/Mitt%2049%20NRW%202013%20Homepage.pdf>

eigene Leben und für verantwortliches Handeln zu gewinnen. (Alle im Folgenden eingerückten Texte sind wörtlich dem Entwurf entnommen.)

Weiterhin sollen die Kinder befähigt werden,

- sich und ihre Wirklichkeit differenziert wahrzunehmen und sich darüber auszutauschen,
- Selbstvertrauen zu entwickeln, eigene Ideen mit Fantasie zu entfalten und gemeinsam weiterzudenken,
- Empathie für Andere und Verständnis für ihre Vorstellungen zu gewinnen,
- Verständigungsbereitschaft, Offenheit, Toleranz und Respekt zwischen Menschen verschiedener Religionen und Weltanschauungen zu entwickeln,
- neugierig und offen zu sein für die Fragen nach dem Woher, Wohin und Wozu des menschlichen Lebens.

Schwierigkeiten bereitet mir die geforderte Befähigung der Kinder, „sich Weltsichten und Wertvorstellungen bewusst zu machen und sich mit Unterschieden auseinanderzusetzen“.

„Weltsichten“: Was ist da genau gemeint, wie vermittelt man sie, und ist das nicht zu hoch gegriffen für Kinder? Ich weiß es nicht. Man müsste darüber sprechen.

Höchst angemessen finde ich den Vorschlag zur Organisation:

Damit die Schülerinnen und Schüler, die am Religionsunterricht bzw. am Unterricht im Fach Praktische Philosophie teilnehmen, sich kennen und respektieren lernen, wird der Unterricht in den ersten zehn Schulwochen weltanschauungs- und religionsübergreifend gestaltet.

Die religiös erzogenen Kinder werden merken, dass „Ungläubige“ auch keine schlechten Menschen sind.

1.2 Lernen und Lehren

Das Menschenbild, das dem Ersten Entwurf zugrunde liegt, muss als positiv, ja als optimistisch bezeichnet werden: Die Rede ist nämlich „vom Vertrauen in die Vernunft, die sich im Austausch mit Anderen entfaltet und bewährt“. Ohne dieses Vertrauen würden wir Lehrende auch gar nicht erst anfangen, mit Kindern zu philosophieren.

Aber es geht nicht nur um Vernunft, vielmehr soll das Zusammenwirken von kognitiven und emotiven Prozessen ausdrücklich berücksichtigt werden. Emotionale Grundlagen und Zugänge für die Urteils- und Entscheidungsprozesse der Schülerinnen und Schüler werden bewusst gemacht und genutzt.

Grundlegend ist das Folgende:

„Die Lernprozesse gehen aus von den Erfahrungen und Orientierungsbedürfnissen der Kinder.“

Diese Formulierung wird an anderer Stelle, zu Beginn von Kapitel 2 „Lernperspektiven und Bereiche“ fast wörtlich aufgegriffen, und gegen Ende dieses Kapitels wird die Vernetzung der Lernperspektiven, Bereiche und Schwerpunkte mit der Lebenswirklichkeit der Kinder ausdrücklich gefordert. Das ist ja auch notwendig, da es um die Entfaltung der noch kindlichen Person geht.

Ist aber, so möchte ich fragen, die Forderung, dass Lernprozesse von den Erfahrungen und Orientierungsbedürfnissen der Kinder ausgehen sollen, ausnahmslos gültig? Oder darf ich auch auf Sachverhalte aufmerksam machen, die zunächst noch außerhalb des Horizonts der Kinder liegen? An späterer Stelle des Entwurfs heißt es jedenfalls in einer schwächeren Formulierung: „Deshalb berücksichtigen die Lehrerinnen und Lehrer für Praktische Philosophie die Fragen der Kinder.“ Hier ist nur von „berücksichtigen“ die Rede.

Weiterhin heißt es in Abschnitt 1.2 (Lernen und Lehren):

Durch Formen selbsttätigen und kooperativen Lernens, auch mit allen Sinnen, bringen sie ihre eigenen Wahrnehmungen, Gefühle, Wünsche und Lebensfragen zur Sprache und vergleichen diese mit denen anderer.

O.K., aber: wirklich mit *allen* Sinnen? Schmecken, riechen? Und: werden die Sinne auch selbst Gegenstand des Unterrichts? Das wäre mir wichtig.

Dass die Kinder, wie in 1.2 weiterhin gefordert wird, lernen sollen, vernünftig zu argumentieren und dass ihnen Verfahren an die Hand gegeben werden, mit denen Auffassungen überprüft und Handlungsweisen bewertet werden können, liegt schon in der Natur des Faches Philosophie.

Außerdem sollen die Grundschulkinder philosophische Methoden des Denkens und Erkennens lernen und üben, die auch im Alltag von Bedeutung sind. - Die Vermittlung philosophischer Methoden ist keineswegs selbstverständlich. In den NRW-Philosophie-richtlinien der 80er Jahre, an denen ich mitgearbeitet habe, spielten Methoden keine Rolle, von Hermeneutik abgesehen. Ich habe mich damals nicht durchsetzen können. Die Notwendigkeit, dass auch Methoden des Philosophierens gelernt werden sollten, wurde nur allmählich erkannt. Sozusagen etabliert wurde das Methodenlernen durch Martens in seiner 2003 erschienenen, höchst verdienstvollen „Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts“, die Anregungen vieler Philosophiedidaktiker aufgreift, systematisiert und ergänzt. (vgl. Martens 2003)

Laut unserem Ersten Entwurf sollen die Kinder folgende Methoden lernen:

1. beobachten, wahrnehmen, darstellen und beschreiben.

Das entspricht in etwa der von Martens dargestellten phänomenologischen Methode.

2. Wortbedeutungen erschließen und Begriffe klären.

Hier hätten wir die analytische Methode. Nach meiner Erfahrung können Grundschulkinder noch mehr. Der Umgang mit Begriffsleitern und Begriffshierarchien macht ihnen keine Mühe, wenn die Beispiele einfach sind. Außerdem können sie Gegensätze und Widersprüche erkennen oder auch einfache Syllogismen formulieren.

3. Gesprächsbeiträge, Bilder, Texte und andere Medien verstehen.

Klar: die hermeneutische Methode.

4. sich mit unterschiedlichen Auffassungen auseinandersetzen und sachlich argumentieren.

Siehe „Dialektik“ bei Martens.

5. fantasievoll mit Gedanken spielen und experimentieren.

Martens spricht in diesem Zusammenhang von der spekulativen Methode. Ich finde es gut, dass unser Vorschlag diesen etwas unglücklichen Begriff - *spekulativ* - nicht benutzt. Denn was Martens diesem Begriff zuordnet, ist keineswegs durchgehend spekulativ im üblichen wie auch im fachlichen Sinne. Aber dieser Begriff der sog. Fünffinger-Methode hat sich leider in der Philosophiedidaktik eingebürgert. Silke Pfeiffer sagte im Gespräch zu mir, das Gedankenexperiment sei nur spekulativ. Nur! Das ist inhaltlich falsch. Unabhängig davon ist bemerkenswert, dass sogar eine Fachdidaktikerin den üblichen negativen Beiklang durchaus im Auge hat oder im Ohr: „nur spekulativ“. Man müsste einen anderen Begriff für das Gemeinte finden.

In unserem ersten Entwurf heißt es dann: „Diese Fachmethoden bestimmen auch die Unterrichtsmethodik.“ Das ist O.K., zur Unterrichtsmethodik müsste aber noch mehr gesagt werden. Ich denke etwa daran, den Kindern Erfahrungen zu ermöglichen und von diesen gemeinsamen Erfahrungen auszugehen. Ich denke auch an das von mir favorisierte multikurriculare Vorgehen (vgl. Engels 2008, S. 20-30). Erinnert sei auch an das Sokratische Gespräch. Allerdings ist das reine sokratische Gespräch nach meiner Erfahrung für Grundschulkinder zu schwer, aber es gibt doch einiges, das übernommen werden kann, etwa die Impulsfragen der Sokratischen Gesprächsleitung (vgl. Draken 2011, S. 32 ff.).

Dass bezüglich der Unterrichtsmethodik noch mehr gesagt werden müsste, macht der Entwurf selbst deutlich. Denn in 1.2 ist ja – allerdings ohne dies zu entfalten – von Formen selbsttätigen und kooperativen Lernens die Rede und davon, dass der Unterricht Wahrnehmungsgelegenheiten, Impulse und Sachinformationen anbietet.

Ein wichtiger Grundsatz für das Verhalten der Unterrichtenden lautet:

Die Lehrerinnen und Lehrer agieren weltanschaulich neutral, aber nicht wert-indifferent. Das „Überwältigungsverbot“ ist einzuhalten.

Woher die Werte stammen, die vermittelt werden sollen, ist oben schon gesagt worden.

1.3 Orientierung an Kompetenzen

Hier werden allgemeine fachliche Kompetenzen genannt, die zugleich Maßstab für konkrete Kompetenzen sind, die später unter 3 genannt werden oder genannt werden sollen.

Ich zitiere:

Schülerinnen und Schüler haben fachspezifische Kompetenzen ausgebildet

- wenn sie für philosophisch relevante *Fragestellungen*, die als solche die Grundlagen für Erkennen und Handeln sowie für die Lebensführung betreffen, offen und aufmerksam sind und dies zum Ausdruck bringen,
- wenn sie über *Orientierungswissen* in den obligatorischen Bereichen (2.) verfügen, dieses mit dem eigenen Selbst- und Weltverständnis in Beziehung setzen und es erläutern,
- wenn sie Grundformen philosophischen Nachdenkens beherrschen und als Anregung für eigenes *Urteilen und Handeln* aufgreifen.

Kapitel 2: Lernperspektiven und Bereiche

Das hier Genannte gehört zur Obligatorik wie auch die in Kapitel 3 (Kompetenzerwartungen) behandelten Schwerpunkte.

Aufgeführt werden drei Lernperspektiven.

Neugierig nachdenken

Kindliches Staunen und Wissbegier werden wach gehalten und genutzt. Der Unterricht in Praktische Philosophie ermuntert die Schülerinnen und Schüler, vom Konkreten ausgehend, selbst ungewöhnlichen Fragen nachzugehen. Bei der gemeinsamen Suche nach Antwortmöglichkeiten werden auch die philosophische Tradition und die Weltreligionen berücksichtigt.

Mein Kommentar hierzu: „vom Konkreten ausgehend“: Das ist wichtig und richtig, aber es kommt oft genug vor, dass Kinder auch von Abstraktem sprechen. Es ist natürlich nicht verboten, auch davon auszugehen. Die Fragen nach Gott, Seele, Weiterleben der Seele nach dem Tod sind alles andere als konkret.

Weiter wäre zu fragen, wie und in welchem Maße die philosophische Tradition und die Weltreligionen berücksichtigt werden.

Und: welche Voraussetzungen muss der Lehrer, die Lehrerinnen mitbringen, um Philosophie und Weltreligionen berücksichtigen zu können?

Persönlichkeit entwickeln

Durch Philosophieren wird die Persönlichkeit des Kindes gestärkt und gefördert. Der Unterricht in Praktischer Philosophie berücksichtigt bei allen Themen ein Menschenbild, welches die leiblichen, geistigen und emotionalen Momente des Selbst als Einheit begreift.

Wie, so frage ich, soll die Leiblichkeit im Unterricht besprochen oder erlebt werden? –

Eine Nebenbemerkung: Wir sprechen nicht wie dies in anderen Richtlinien der Fall ist, von Identität. Denn es geht ja um Entwicklung und nicht um Identität, die ja, vom Wortsinn her, etwas Statisches hat.

Verantwortlich handeln

Das Verantwortungsbewusstsein sich selbst gegenüber sowie im Umgang mit anderen Menschen und der Natur wird gestärkt und gefördert. Der Unterricht in Praktischer Philosophie berücksichtigt bei allen Fragen deren ethisch-moralische Dimension.

Diese drei Lernperspektiven gelten für jeden der folgenden Bereiche des Faches Praktische Philosophie, die das weite Feld des kindlichen Fragens strukturieren, als da sind:

1. Ich und andere
2. Tun und lassen
3. Rätselhaftes in der Welt
4. Sinn des Lebens

Bevor ich auf diese Bereiche näher eingehe, möchte ich nach der Bedeutung des zentralen Begriffs „Lernperspektive“ fragen. Was ist hier genau gemeint? Ich habe mit solchen Metaphern manchmal Schwierigkeiten. Ist mit *Perspektive* eher ein Standpunkt, ein Blickpunkt gemeint oder eher der Fluchtpunkt? Es ist auch die Rede davon, dass die Lernperspektiven den didaktischen *Rahmen* für die Behandlung der inhaltlichen Schwerpunkte bilden. Also eine weitere Metapher.

Wenn ich dies richtig sehe, sind diese Lernperspektiven Forderungen oder Maßstäbe für die Auswahl von Inhalten und für die Gestaltung des Unterrichts. Sie sind fundamental, sie haben Prinzipiencharakter.

Das heißt: Bei der Vorbereitung des Unterrichts und bei seiner Durchführung muss die Lehrerin (ja, auch der Lehrer, den gibt's ja auch in der Grundschule) mehr oder minder explizit folgende Forderungen vor Augen haben:

- Sorge dafür, dass die Nachdenklichkeit der Kinder gefördert wird!
- Hilf den Kindern dabei, ihre Persönlichkeit zu entwickeln!
- Fördere die Fähigkeit der Kinder, verantwortlich zu handeln!

Im Unterricht des Faches Praktische Philosophie ist alles erlaubt, ja geboten, was hilft, diesen Forderungen nachzukommen. Die Lernperspektiven sind nichts anderes als verpflichtende Unterrichtsprinzipien, verpflichtende Grundsätze für den Unterricht. –

Der wichtige Vernetzungsgedanke kommt in der folgenden Passage zum Ausdruck:

Die Lernperspektiven, die Bereiche und die ihnen in Kapitel 3 zugeordneten Schwerpunkte sind verbindlich. Die Zuordnung von Schwerpunkten zu Jahrgangsstufen kann, sofern erforderlich, in Abhängigkeit von Bedürfnissen der Lerngruppe variiert werden.

Dabei ist der Vernetzungsgedanke grundlegendes und unverzichtbares Unterrichtsprinzip. Das bedeutet: Der konkrete Unterricht muss die Lernperspektiven, die Bereiche und die Schwerpunkte, wo immer möglich, aufeinander beziehen und mit der Lebenswirklichkeit der Kinder vernetzen.

Deshalb berücksichtigen die Lehrerinnen und Lehrer für Praktische Philosophie die Fragen der Kinder und nehmen eigenverantwortlich die fachlich und fachdidaktisch begründete Vernetzung vor.

Nun zu den *Bereichen*, auf die sich die Lernperspektiven beziehen müssen. In der Darstellung der Bereiche werden zunächst Fragen der Grundschulkinder genannt, sodann wird gezeigt, was ihre Bearbeitung oder Besprechung im Unterricht leistet und welche Lernchancen sich jeweils eröffnen.

2.1 Ich und andere

Grundschulkinder fragen: Wer bin ich? Was kann ich? Wie siehst Du mich? Wieso bist du anders? Wer will ich sein? Wie gehen wir miteinander um? Wie sollen wir miteinander umgehen?

In der Auseinandersetzung mit Fragen nach dem eigenen Wie und der Frage nach dem Anderen erfahren Grundschulkinder ihre Persönlichkeit. [Und, so möchte ich ergänzen, ihre Individualität.] Das Ich wird im Spiegel der Fremdwahrnehmung jedoch häufig aus seiner Selbstverständlichkeit gerissen und versucht daher seine Eigenart besser zu verstehen. Den Schülerinnen und Schülern eröffnen sich Lernchancen, sich selbst und andere genauer zu verstehen und anzunehmen und aus diesem Gefühl heraus Selbstbewusstsein, Sicherheit und Offenheit wie Toleranz zu entwickeln.

2.2 Tun und Lassen

Grundschulkinder fragen: Was will ich? Was darf ich? Warum darf ich das nicht? Was ist richtig? Was passiert, wenn ich nicht das Richtige mache? Kann ich schaffen, was von mir erwartet wird?

Bei diesen Fragen nach bisherigen und zukünftigen Handlungen kann der offene Austausch über Erfahrungen und Gefühle Empathie fördern und den Blick für sinnvolles soziales Handeln nach überzeugenden Wertmaßstäben und Leitlinien stärken.

Den Schülerinnen und Schülern eröffnen sich Lernchancen, aus dem besseren Verstehen von Handlungsweisen anderer Einsichten für das eigene Handeln zu gewinnen, Verantwortung für die Gemeinschaft zu übernehmen und durch Vernunft geprägte Formen des Miteinanders zu praktizieren.

2.3 Rätselhaftes in der Welt

Grundschulkinder fragen: Warum ist etwas so und nicht anders? Woher kommen die Buchstaben? Was ist eigentlich Zeit? Wieso bekomme ich von den Erwachsenen auf manche Fragen keine oder keine klare Antwort?

Für Grundschulkinder sind solche Fragen situationsbezogener Ausdruck ursprünglicher Neugier und natürlicher Wissbegierde. Den Schülerinnen und Schülern eröffnen sich Lernchancen, einen neuen Blick auf schwierige Alltagsfragen mit philosophischem Gehalt zu gewinnen, die in Abgrenzung zu reinen Sachfragen auf Grundlegendes zielen, und dies als Herausforderung an das eigene Denken zu begreifen. Überraschendes bei den Antwortversuchen kann den Blick öffnen und die Bereitschaft zur Einnahme neuer Perspektiven fördern.

Ich möchte hinzufügen, dass es nicht nur Rätselhaftes in der Welt gibt, sondern auch etwas, das uns staunen lässt. Der Unterricht sollte auch das Staunen ermöglichen, auch ein Staunen, das nicht zu weiteren Fragen führt.

2.4 Sinn des Lebens

Grundschulkinder fragen: Woher kommen wir? Warum leben wir und wozu? Warum müssen Menschen sterben? Ist mit dem Tod alles aus?

Bei der Bearbeitung solcher Fragen nach dem Sinn des Lebens können existenzielle Erfahrungen aus der Lebenswelt der Kinder und menschliche Sehnsüchte zur Sprache gebracht und mit Antwortangeboten aus den Weltreligionen und der philosophischen Tradition verbunden werden. Den Schülerinnen und Schülern eröffnen sich Lernchancen, positive wie negative Lebenserfahrungen im Sinne dieser Angebote für sich zu deuten und ggf. neue Perspektiven für ihr Leben zu gewinnen.

Wenn Sie den Eindruck haben sollten, dass in den *Bereichen* die vier Kantischen Grundfragen der Philosophie durchschimmern, dürfte dies nicht falsch sein.

Was unter dem in 1.3 (Orientierung an Kompetenzen) erwähnten „Orientierungswissen“ gemeint ist, kommt am ehesten in 2.4 zu Ausdruck, wo von Antwortangeboten aus den Weltreligionen und der philosophischen Tradition die Rede ist.

Die Beschreibung der genannten Bereiche beginnt immer mit der Nennung einiger Fragen der Grundschulkinder. Was aber ist, wenn die Kinder diese Fragen nicht stellen? Fällt dann der Bereich aus oder schrumpft er zumindest?

Ich meine, dass Lehrer und Lehrerinnen auch Impulse geben dürfen - Impulse ganz unterschiedlicher Art -, die dazu führen, dass den Kindern eben solche Fragen wie die genannten in den Sinn kommen, dass sie merken, wie fragwürdig vieles ist. Man darf

nicht bei dem stehen bleiben, was von den Kindern kommt. Der Impuls kann darin bestehen, dass die Lehrerin eine Geschichte vorliest, ein Bild zeigt, auf ein aktuelles Ereignis hinweist oder dass man die Schule verlässt und in die Natur - so vorhanden - hinausgeht oder einen Sakralbau besucht.

Zu fragen ist auch, wie wir verfahren, wenn Kinder Sachfragen stellen, die unmittelbar keinen philosophischen Gehalt haben. Die Fragen der Kinder an die „Maus“ sind fast ausschließlich Sachfragen. Nach meiner Ansicht dürfen Lehrerinnen und Lehrer als gebildete Laien auch hier Antworten geben, allerdings mit Hinweis auf die entsprechenden Wissenschaften, die Genaueres zu sagen wissen. Man kann auch versuchen, die Sachfragen in philosophisch relevante umzubiegen.

Kapitel 3: Kompetenzerwartungen

Hier wird mehr dargestellt als diese Erwartungen, vielmehr wird auch der Zusammenhang von *Lernperspektiven*, *Bereichen* und *Schwerpunkten* sichtbar gemacht. *Schwerpunkte* sind nichts anderes als verbindliche Themen, die sich aus den Lernbereichen ergeben.

Genauere Kompetenzerwartungen haben wir nur für einen der vier Bereiche ausgearbeitet, weil wir keinen vollständigen Plan vorschlagen, sondern nur auf das Wesentliche zielende Anregungen geben wollten. Ausgearbeitet wurde nur der Lernbereich „Ich und andere“ (siehe schematische Übersicht). Genannt werden die verbindlichen inhaltlichen Schwerpunkte, also die verbindlichen Themen: drei für die Schuleingangsphase und vier für die 3. und 4. Klasse. Den Schwerpunkten zugeordnet sind Vorschläge zu Unterthemen, deren Verbindlichkeit allerdings offenbleibt.

Auffällig ist der äußere Rahmen, in dem die Lernperspektiven genannt werden. (Vom Rahmen war ja schon die Rede.) Der eckige Rahmen irritiert zunächst; die Sache ist aber klar. Die hier genannten Begriffe könnten in der Reihenfolge auch vertauscht werden, da *jede* Perspektive für *alle* Schwerpunkte gilt.

Nun die Frage: Ist es überhaupt möglich, jeden Schwerpunkt in Entsprechung zu jeweils allen *drei* Lernperspektiven zu behandeln?

Ich meine, dass dies geht, man müsste es allerdings im Einzelnen ausprobieren. Als Beispiel nehme ich den ersten Schwerpunkt der Schuleingangsphase „Wer bin ich?“ und daraus das Unterthema „Gedanken, Gefühle und Träume“. Hier wiederum nehme ich nur das Thema „Gefühle“ in den Blick und frage, ob alle drei Lernperspektiven zum Zug kommen können.

Kinder kennen natürlich eine Reihe von Gefühlen. Man kann sie auffordern, Gefühle zu nennen. Sie müssen ihre Erinnerung durchmustern. Da kommt einiges zusammen. Aber was macht man mit einer Liste von Gefühlen? Hier kommt die Lernperspektive „Neugierig nachdenken“ ins Spiel. Denn zum Nachdenken gehört u.a., nach Unterschieden und Gemeinsamkeiten zu suchen. Die Frage, welche Gefühle

zusammengehören, führt zur Unterscheidung von körperlichen und seelischen Gefühlen. Dann gibt es die angenehmen und die unangenehmen Gefühle. Hier wird gewertet. Und man kann unterscheiden zwischen guten und schlechten Gefühlen, also solchen, die unseren Beifall finden, und solchen, die wir ablehnen. Es kann sich zeigen, dass unangenehme Gefühle durchaus wichtig sind und angenehme eine schädliche Auswirkung haben können. Auch hier wird gewertet. Soweit zur Förderung der Nachdenklichkeit, die dann eintritt, wenn die Aktivität vor allem von den Kindern ausgeht und anschauungsgesättigt ist.

Und wie steht es mit der Lernperspektive „Verantwortlich handeln“? Auch diese kommt zum Zug. Unser Handeln ist in einem starken Maße von Gefühlen bestimmt. Die Kinder wissen das, und sie wissen, dass nicht jedes Handeln, das von Gefühlen bestimmt wird, auch ein Handeln ist, das Zustimmung findet. Auch wenn Kinder die Begriffe „moralisch“ und „unmoralisch“, „sittlich“ und „unsittlich“ nicht kennen, wissen sie, dass es Handlungen gibt, die – so ihr Vokabular – schön sind oder nett oder gut oder fair oder auch das Gegenteil. Als Lehrer oder Lehrerin darf man auch mal ein Fachwort einführen: *moralisch* und *unmoralisch*.

Man darf, das ist den Kindern durchaus vertraut, nicht jedem Gefühl folgen. Die ihnen auch meist bekannte goldene Regel mag eine Hilfe für die Unterscheidung von Handlungen sein, die geboten oder verboten sind.

Sprechen kann man mit den Kindern auch darüber, wie man denn mit starken Gefühlen umgehen soll, die einen vielleicht in eine Richtung drängen, die man nicht will. Einige Kinder kennen Tricks, wie man etwa mit der Wut umgeht, damit sie einen nicht überwältigt. Das lässt sich vielleicht auf andere Gefühle ausweiten. Soviel zur Lernperspektive „Verantwortlich handeln“.

Mit dem wenigen, was oben schon zum Nachdenken über Gefühle und den rechten Umgang mit Gefühlen gesagt wurde, ist klar, dass ein solcher Unterricht auch den Kindern hilft, ihre Persönlichkeit weiter zu entwickeln, d.h. sich selbst besser kennenzulernen – etwa die eigenen Motive –, persönliche Maßstäbe für das Werten und Handeln genauer in den Blick zu nehmen und einen Zuwachs in der Fähigkeit zu erlangen, reflektiert und vernunftbestimmt zu handeln.

Also: Alle drei Lernperspektiven können bei dem Thema „Gefühle“ realisiert werden.

Ich kann mir vorstellen, dass für das Thema „Gedanken“ Ähnliches gilt wie für die Thematisierung der Gefühle im Unterricht. Bei „Träumen“ bin ich mir nicht sicher, es sei denn, man versteht „Träume“ im Sinne von Idealvorstellung wie Traumurlaub, Traumfrau oder Traumjob. Kinder sprechen im Übrigen gern über Träume, diese dürften aber für die dritte Lernperspektive „Verantwortlich handeln“ keine Rolle spielen. Es wäre ja auch ein unsinniger Systemzwang, wenn man glaubt, jedes im Unterricht besprochene Phänomen allen drei Lernperspektiven unterordnen zu müssen.

Kapitel 4: Leistungen fördern und bewerten

Hierzu möchte ich nur wenige Anmerkungen machen. Für problematisch halte ich die Formulierung:

Als Leistung werden nicht nur Ergebnisse, sondern auch Anstrengungen und Lernfortschritte bewertet.

Das widerspricht dem, so meine ich, was in der Sekundarstufe üblich ist. Andererseits kennen wir auch dort die informelle pädagogische Note, die der Ermunterung, dem Ansporn dient und in der sich eine Anerkennung der Leistungsbereitschaft zeigt.

Zur Leistungsbewertung zählt auch

die Fähigkeit, sich in verschiedenen Formen auszudrücken (z. B. musikalisch, ästhetisch, kreativ-gestalterisch, kreativsprachlich).

Sich musikalisch ausdrücken, in Praktischer Philosophie? Ja, ich glaube, das geht, stimmlich oder mit Hilfe eines Instruments. Denken Sie an Gefühle, Stimmungen, denken Sie an Streit, Krieg und an Frieden, Versöhnung. Da lässt sich einiges musikalisch darstellen.

Kapitel 4 endet mit dem Grundsatz:

Die persönlichen Überzeugungen und die persönliche Lebenseinstellung der Schülerinnen und Schüler sind nicht Gegenstand der Leistungsbewertung.

Dieser Grundsatz soll der Heuchelei auf Seiten der Schüler und der Gesinnungsschnüffelei auf Seiten des Unterrichtenden entgegenwirken. Zu recht.

Gegen Ende nun ein Gedanke, der nicht aus dem Entwurf stammt, aber diesem entspricht.

„Eine Erziehung zum kritischen Denken in der Schule ist notwendig im Hinblick auf die vielen Millionen Menschen, die bis an ihr Lebensende *einer* Zeitung, *einem* Buche, *einer* Partei, *einer* Kaste, *einer* Wirtschaftsorganisation, *einem* Redner usf. autoritätsgläubig und kritiklos folgen, die nie den Versuch machen, die von jenen ausgehenden Gedanken unter die Lupe zu nehmen und ihnen eine eigene Meinung entgegenzustellen.“

Diesen Gedanken fand ich in einem 1930 erschienenen Werk über „Die Didaktik der Neuen Schule“. Leider konnte sich diese Neue Schule der zwanziger Jahre, die die Selbsttätigkeit und Selbständigkeit der Schüler in den Mittelpunkt stellte, damals nicht durchsetzen. Wir sind da in einer besseren Lage, wir dürfen auf Erfolg hoffen.

PERSÖNLICHKEIT ENTWICKELN		
N E U G I E R I G	Ich und andere	
	Schwerpunkte in der Schuleingangsphase	Schwerpunkte in den Klassen 3 und 4
	Wer bin ich? <ul style="list-style-type: none"> Eigenschaften Gedanken, Gefühle und Träume Familie und Herkunft 	Wie möchte ich sein? <ul style="list-style-type: none"> Vorbilder und Idole, im realen Umfeld und in den Medien
	Was kann ich? <ul style="list-style-type: none"> Stärken und Schwächen darin bin ich besonders geschickt was ich besonders gerne tue 	Selbstbild und Fremdbild <ul style="list-style-type: none"> Spiegelbilder Gefühle bei anderen erkennen Vorurteile
	Freundschaft <ul style="list-style-type: none"> guter Freund / gute Freundin Freundschaft mit Pflanzen und Tieren? Streit unter Freunden 	Anderssein <ul style="list-style-type: none"> anders aussehen andere Lebensweisen, Länder und Kulturen andere Religionen
N A C H D E N K E N		Miteinander auskommen <ul style="list-style-type: none"> verschiedene Formen des Zusammenlebens, in Nah und Fern Feindschaft und Gewalt überwinden Sinn von Gemeinschaften
	Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4
	Die Schülerinnen und Schüler ...	
	<ul style="list-style-type: none"> nehmen sich in ihrer Besonderheit wahr und benennen individuelle innere und äußere Eigenschaften. 	<ul style="list-style-type: none"> setzen sich mit tatsächlichen und möglichen Ich-Idealen kritisch auseinander.
	<ul style="list-style-type: none"> nehmen ihre persönlichen Stärken und Schwächen wahr und beschreiben sie. 	<ul style="list-style-type: none"> erkennen und anerkennen andere Sichtweisen und Gefühle, indem sie Formen des Perspektivwechsels erproben. durchschauen manche Selbst- und Fremdeinschätzungen als Vorurteile und machen sich die Wirkungen klar.
	<ul style="list-style-type: none"> erläutern und begründen ihre bevorzugten Tätigkeiten. 	<ul style="list-style-type: none"> beschreiben verschiedene Arten des Andersseins. lernen Vielfalt als bereichernd schätzen.
	<ul style="list-style-type: none"> erkennen, dass Menschen für ihre persönliche Entwicklung Menschen brauchen. 	<ul style="list-style-type: none"> unterscheiden zwischen menschlichen und unmenschlichen Formen des Zusammenlebens. kennen und erproben Wege der Versöhnung und friedlicher Koexistenz. lernen den Wert von Gemeinschaft schätzen.
H A N D E L N		

Literatur

- Draken, Klaus (2013): Erster Entwurf für einen Lehrplan Praktische Philosophie Grundschule. In: Philosophieunterricht in Nordrhein-Westfalen (Verbandsmitteilungen). Nr. 49. Staat und kritische Zivilgesellschaft – Mit Hannah Arendt und anderen die aktuelle Bürgerrolle neu reflektieren, S. 95 – 106. Online verfügbar unter <http://www.fv-philosophie-nrw.de/Mitt%2049%20NRW%202013%20Homepage.pdf> (22.08.2014).
- Draken, Klaus (2011): Sokrates als moderner Lehrer. Eine sokratisch reflektierte Methodik und ein methodisch reflektierter Sokrates für den Philosophie- und Ethikunterricht. Berlin: LIT (Sokratisches Philosophieren Bd. 13).
- Engels, Helmut (2008): Philosophieren mit Kindern will gelernt sein. Ergebnisse einer Erfahrung. In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik 4 (1), S. 20-30.
- Martens, Ekkehard (2003): Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Siebert: Hannover.

Kritischer Kommentar des Lehrplanentwurfs Praktische Philosophie Grundschule in subversiver Absicht

Mit meinem Kommentar beziehe ich mich auf den ersten *Entwurf für einen Lehrplan Praktische Philosophie Grundschule*, erstellt von einer Arbeitsgruppe des Fachverbandes Philosophie NRW (Draken et al., 2013, S. 95) und im März 2012 dem Ministerium für Schule und Weiterbildung überreicht. Da der Lehrplanentwurf dem Ministerium mit dem Ziel der Etablierung des Faches *Praktische Philosophie* in der Primarstufe vorgelegt worden ist, hat er – neben der allen Lehrplänen zukommenden Orientierungs- und Legitimationsfunktion¹⁴ – vor allem eine strategische Funktion. Die Einrichtung von Praktischer Philosophie in der Primarstufe ist zu begrüßen und mein Dank gilt den Initiatoren dieses Prozesses. Da ich selber keine Erfahrung darin habe, fachliche Ansprüche politisch zu vertreten und deswegen nicht beurteilen kann, ob der vorgelegte Entwurf als strategisches Mittel geeignet ist, könnte dieser Kommentar hier enden.

Die folgenden Zeilen sind jedoch dadurch motiviert, dass ich eine kritische philosophiefachdidaktische Perspektive auf den Lehrplanentwurf aufzeigen möchte, verbunden mit der Hoffnung, eine konstruktive, reflektierte Anregung für die Lehrplandiskussion bezüglich des Fächerverbands Philosophie zu geben. Dabei erscheint mir dieser Lehrplanentwurf auch deswegen besonders geeignet, weil er noch nicht festgelegt ist und somit ein kritischer Kommentar noch handlungswirksam werden könnte. Ich bitte dabei explizit darum diesen Kommentar nicht als „akademisches Sperrfeuer“¹⁵ zu werten, sondern als Anregung zur philosophiefachdidaktischen Reflexion.

Mein Kommentar gliedert sich in drei Abschnitte. *Erstens* werde ich einige prinzipielle Überlegungen voranschicken, da dieser Entwurf – wie alle Lehrpläne – in einem Spannungsfeld politischer und pädagogischer Interessen steht. Ein wesentlicher Hinweis dafür, dass man sich im *Diskurs der aktuellen Bildungsreform* befindet, ist: die zentrale Verwendungsweise des Kompetenzbegriffes. Die kontroverse Diskussion des Kompetenzbegriffes werde ich kurz darlegen, da diese relevant für die aktuelle Konzeption des Lehrplanentwurfs ist. Anschließend konkretisiere ich zwei Probleme die sich aus diesem Diskurs für den Lehrplanentwurf ergeben: Ich zeige *zweitens*, dass er zwar gemäß politischen Forderungen der aktuellen Bildungsreform Kompetenzen benennt,

¹⁴ Diese beiden Hauptfunktionen traditioneller Lehrpläne und aktueller Kernlehrpläne arbeitet Daniel Scholl ausführlich in seiner Dissertation „Sind die traditionellen Lehrpläne überflüssig? Zur lehrplantheoretischen Problematik von Bildungsstandards und Kernlehrplänen“ (Scholl, 2009) heraus. Eine Legitimationsfunktion haben etwa die traditionellen Lehrpläne durch ihren Bezug zur Bildungstheorie (Scholl, 2009, S. 245). Die Orientierungsfunktion von Lehrplänen besteht darin, dass sie die Schule auf bestimmte Ziele hin orientiert (Klieme, 2009, S. 9). Durch die Orientierungsfunktion kommt ferner eine Steuerungsfunktion hinzu, die aktuell durch die Bildungsstandards für ein Bildungsmonitoring konstituiert wird (Klieme, 2009, S. 10).

¹⁵ Den Hinweis, dass man sachliche Kritik aus wissenschaftlicher Perspektive als aktive Behinderung der Verhandlungen an der Schnittstelle zwischen Schulpraxis und Politik auffassen könnte, verdanke ich Dominik Schöneberg.

gleichzeitig aber die Autoren des Entwurfs versuchen, den Diskurs bezüglich der Kompetenzorientierung subversiv zu unterlaufen. Da ein gehaltvoller Kompetenzbegriff aber immer domänenspezifisch ist, wird problematisch, was ich *drittens* zeige, nämlich, dass der Entwurf hinsichtlich seiner Fachlichkeit unterbestimmt ist.

Prinzipielle Kritik kompetenzorientierter Lehrpläne

Gegen kompetenzorientierte Kernlehrpläne kann man aus dem Diskurs der aktuellen Bildungsreform um Kompetenzen und Bildungsstandards mindestens zwei fundamentale Kritiken formulieren: Erstens lässt sich mit Scholl (2009, S. 16f.) diagnostizieren, dass Lehrpläne, spätestens seit dem sogenannten PISA-Schock¹⁶, ohne wissenschaftliche Fundierung in einem politischen Aktionismus veröffentlicht werden, um Unterricht auf Kompetenzorientierung umzustellen. Ein systematisches Problem ist hier das Desiderat nach Klieme (2009, S. 93), dass kompetenzorientierte Kernlehrpläne die bisherigen Lehrpläne zu Gunsten einer Outputsteuerung ablösen sollen. Dass dies aber weder hinsichtlich der Legitimations- noch bezüglich der Orientierungsfunktion gelingt, sondern dass sich Kernlehrpläne und traditionelle Lehrpläne wechselseitig ergänzen, weist Scholl (2009) in einer vergleichenden Studie nach. Zweitens reiht sich der vorliegende Entwurf in die neue Form der kompetenzorientierten Kernlehrpläne. Die wissenschaftliche und demokratische Legitimität und pädagogische Sinnhaftigkeit dieser Reform lässt sich jedoch aus mehreren Perspektiven kritisieren, auf die hier nur verwiesen werden kann:

1. Die PISA-Studien können als Instrument zur normativen Setzung eines neuen Bildungskonzeptes beschrieben werden. Dies wird sowohl von den PISA Autoren Baumert et al. (2001, S. 19) zugestanden als auch von Pädagogen kritisiert.¹⁷
2. Die Unwissenschaftlichkeit des Kompetenzkonzeptes wird etwa von Koch (2010) herausgearbeitet.

¹⁶ Der Begriff „PISA-Schock“ geht auf Radtke (2003, S. 109-111) zurück der das OECD *Programme for International Student Assessment* (PISA) mit dem Sputnik Schock von 1957 vergleicht: Beide Ereignisse haben einen „Schockzustand“ herbeigeführt, der als Mittel zur Durchsetzung von bildungspolitischen Reformen genutzt worden ist.

¹⁷ Unter anderen haben Ladenthin (2003) und Frost (2008) systematisch gezeigt, dass die kompetenzorientierten Bildungsstandards als Ziele von schulischer Bildung nicht ohne weiteres mit einem humanistischen Bildungsbegriff vereinbar sind. Darüber hinaus kritisiert Krautz (2011), dass die aktuelle Bildungsreform einer nicht demokratisch legitimierten Steuerung durch die OECD unterliegt.

3. Die standardisierten Kompetenzvorgaben der Lehrpläne sind ein Instrument zum Bildungsmonitoring nach Maßgabe der OECD (2005) bezüglich der Humankapitaltheorie.¹⁸ Dies führt nach Krautz (2007) zu einer nicht mit pädagogischen Ansprüchen zu vereinbarenden *Ökonomisierung der Bildung*.¹⁹

Gesteht man diese fundamentalen Einwände zu, dann müsste man sich um eine generelle Diskussion zu Sinn und Zweck der kompetenzorientierten Kernlehrpläne innerhalb der aktuellen Bildungsreform bemühen.²⁰ Diese prinzipielle Kritik würde jedoch einem Entwurf als strategisches Instrument nicht gerecht, der die Prämissen der aktuellen Bildungsreform akzeptieren muss, um überhaupt eine Chance auf politische Wirksamkeit zu haben. Dennoch ist es wichtig sich die angeführten allgemeinen Kritikpunkte zu vergegenwärtigen, um bestimmte Ausführungen des Lehrplanentwurfs zu verstehen. Ich werde hierauf zurückkommen. Legt man also diese fundamentale Kritiken zunächst beiseite, dann müsste man zumindest fordern können, dass der Entwurf zwei Prämissen genügen soll:

1. Der Entwurf spezifiziert gemäß der Bildungsreform ein Kompetenzverständnis für Praktische Philosophie in der Grundschule.
2. Der Entwurf spezifiziert ein fachliches Verständnis von Praktischer Philosophie.

Unter der Angabe eines spezifisch fachlichen Verständnisses verstehe ich, dass erkennbar wird, inwiefern sich Praktischer Philosophie-Unterricht von anderen Unterrichtsfächern unterscheidet. Dies ist gerade deswegen wichtig, da Praktische Philosophie eine Alternative zu etwa Religionsunterricht oder Lebenskunde sein soll. Eine Alternative ist Praktische Philosophie aber nur, wenn sie sich signifikant von anderen Fächern unterscheidet. Da man Fächer grob über ihren Gegenstand und ihre Methode charakterisieren kann, müsste dort eine entsprechende Differenz sichtbar sein. In einem fertigen Lehrplan wäre diese fachliche Charakterisierung als Legitimationsfunktion für unterrichtliche Entscheidungen und als Orientierung für Lehrkräfte relevant. Im aktuellen Entwurf hat sie aber eine strategische Bedeutung, da man nur dann begründet die Einführung von Praktische Philosophie als Unterrichtsfach fordern kann, wenn es einen echten Unterschied zu anderen Fächern gibt. Dieser Unterschied sollte im Lehrplan durch eine fachliche Spezifizierung der Inhalte und Methoden deutlich werden. Ferner ist die Fachlichkeit wichtig für die politisch geforderte Kompetenzorientierung, da der Aufbau

¹⁸ Die Bedeutung von „Humankapital“ und die diesbezügliche Rolle des Kompetenzbegriffes arbeitet Brian (2007) aus.

¹⁹ In Abgrenzung zu einer ökonomischen Bildung, innerhalb derer man sich kritisch mit Ökonomie auseinandersetzt und einer Bildungsökonomie, deren Gegenstand die notwendigen ökonomischen Bedingungen für Bildung ist, versteht man unter *Ökonomisierung der Bildung*, dass ökonomische Rationalitäten wie Bildung als Mittel zur Steigerung des Humankapitals oder Vergleichbarkeit durch Standardisierung und Operationalisierung hinsichtlich Messbarkeit, Profilbildung, Outputsteuerung und Wettbewerb auf Bildung übertragen werden, wobei der Eigensinn von Bildung als Selbstzweck oder als ein prinzipiell offener, unverfügbarer Prozess ignoriert wird.

²⁰ Dabei müssten unterschiedliche Interessenlagen von universitärer Fachphilosophie, politischer Intention, Fachdidaktik und Schulpraxis beachtet werden. Für die Philosophiefachdidaktik hat dies Draken (2011) in einem fiktiven Streitgespräch pointiert herausgearbeitet.

von Kompetenzen nach Klieme (2009, S. 22) in einer fachlichen Domäne beginnen muss.²¹

Untersucht wird nun zunächst inwiefern, der Lehrplanentwurf der Kompetenzorientierung genügt. Ich versuche dabei meine Hypothese zu stützen, dass der Entwurf quasi subversiv²² gegen den oben problematisierten allgemeinen politischen Trend der Outputsteuerung durch Kompetenzorientierung ein eigenes Kompetenzverständnis expliziert, welches dem gängigen Verständnis nach Weinert vorzuziehen ist und deswegen von der skizzierten bildungstheoretischen Kritik nicht getroffen wird.

Das Kompetenzverständnis des Lehrplanentwurfs

Obwohl die Handreichung des Ministerium für Schule und Weiterbildung (2008, S. 9) zur Erläuterung der Kompetenzorientierung in der Grundschule explizit den Kompetenzbegriff nach Weinert anführen, greift der Lehrplanentwurf des Fachverbundes diesen nicht auf, sondern entwickelt einen eigenen Kompetenzbegriff. Dieser ist zwar nicht klar definiert aber sinnvoll umschrieben.

Die Handreichung des Ministeriums schließt sich der für die Lehrplanarbeit maßgebende Expertise *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards* an. Diese bestimmt Kompetenzen explizit nach Weinert:

„In Übereinstimmung mit Weinert (2001, S. 27f.) verstehen wir unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (Klieme, 2009, S. 72)

An dieser Bestimmung ließe sich vielfältige Kritik üben, aber für den vorliegenden Kommentar ist vor allem das Merkmal der Problemlösung und der Volition²³ relevant.

Nach Weinert (2001, S. 27) ist Kompetenz also eine spezifische Fähigkeit zur Problemlösung und deren Nutzung. Im Gegensatz zu diesem *funktionalen Kompetenzbegriff* bezeichnet der Lehrplanentwurf von Draken et al. (2013, S. 99)

²¹ Man könnte hier und auch an später Stelle einwenden, dass auch Schlüsselkompetenzen erworben werden sollen. Da diese transferierbar sein sollen, müssen sie auch nicht fachspezifisch formuliert werden. Klieme (2004, S. 12) allerdings weist auf Grund der Expertisenforschung das Konzept einer hochtransferbaren Schlüsselkompetenz als illusionär aus. Kompetenzen haben somit immer eine fachliche Bindung und ein beliebiger Transfer ist nicht möglich.

²² Die Idee, dass die Autoren die politischen vagen Vorgaben quasi subversiv zur Gewinnung pädagogischer Freiheit zu wenden entstammt einer E-Mail Korrespondenz zwischen Klaus Draken und mir vom 28.03. – 01.09.2013 bezüglich einer kritischen Diskussion des NRW Kernlehrplans Philosophie in der Verbändebeteiligung. Auch in diesem wurde nicht auf Weinert verwiesen und der Kompetenzbegriff des Kernlehrplans bleibt unterbestimmt.

²³ Mit Volition sind Willenseinstellungen gemeint.

Kompetenz (1.) als einen Habitus der Offenheit und Aufmerksamkeit für philosophisch relevante Fragestellungen, (2.) als Orientierungswissen und (3.) als Fähigkeit zur Beherrschung von Grundformen philosophischen Nachdenkens. Habitus, Orientierungswissen und methodische Fähigkeiten sind zunächst plausible Merkmale des Philosophierens und scheinen passender als ein nach Weinert (2001, S. 27) auf Problemlösung und deren Nutzung reduzierter Kompetenzbegriff, weil zumindest die für den Schulunterricht besonders attraktiven ewigen Fragen der Philosophie: Was ist ein gutes Leben? Was ist der Mensch? Gibt es Gott? bis heute nicht allgemeingültig beantwortet und damit verbundene Probleme nicht gelöst worden sind. Dass es der Philosophie um Orientierungswissen geht und nicht etwa um Anwendungs- oder Faktenwissen scheint auch plausibel, weil man schlicht nicht philosophiert, sobald man auswendig lernt was Platon wann gesagt hat, und auch nicht dann, wenn man dieses Wissen beliebig benutzt, etwa um sich auf einer Cocktailparty zu profilieren. Stattdessen wird hier ein humanistisches Bildungsverständnis artikuliert: Zweck des Orientierungswissens ist demgemäß eine spezifische „Anwendung“ auf sich selbst und die Welt, nämlich sich in ein Selbst- und Weltverhältnis zu setzen (Draken et al., 2013, S. 99).²⁴ Jenes bedeutet aber mehr als bloß empirisch messbare Performanz, wie sie durch kompetenzorientierte Bildungsstandards hergestellt werden soll. Hier scheint mir der subversive Anspruch des Lehrplans deutlich, da zwar formal von Kompetenz gesprochen wird, „Kompetenz“ aber inhaltlich hinsichtlich der Praktischen Philosophie Neubestimmt wird.

Allerdings gibt es hier ein Problem bezüglich der Kompetenzorientierung, die dem subversiven Anspruch widerspricht: Der artikuliert Habitus philosophischer Kompetenz ist ein Persönlichkeitsmerkmal. Wenn Kompetenz der Output von Lehr-Lernprozessen ist, dann wird hier streng genommen die Ausbildung eines Persönlichkeitsmerkmals gefordert. Dies ist aber spätestens seit der Aufklärung ein nicht mehr zu rechtfertigender Eingriff in die Autonomie der Person. Hier lässt sich die Kritik Ladenthins anführen, welche jener am Merkmal „Volition“ des weinertschen Kompetenzbegriffs übt. Wenn Kompetenz „Wollen“ oder „Habitus“ begrifflich impliziert, dann ist schulische Kompetenzorientierung eine Verhaltensmodifikation. Entsprechend können wir hier mit Ladenthin zu dem Schluss kommen:

„Eine solche Verhaltensmodifikation zielt massiv auf das, was zu schützen alle bisherigen Bildungstheorien angestrebt hatten, nämlich den freien Willen und damit das Wollen [und den Habitus, CR] des Selbst, das uns selbst bestimmt.“ (Ladenthin, 2010, S. 349)

Dieses Problem ergibt sich aber nur dann, wenn man Kompetenz als herzustellenden Output versteht. Eine solche Verhaltensmodifikation lehnt der vorgelegte Lehrplanentwurf aber explizit dadurch ab, indem er festlegt, dass nur Wissen und methodische Fertigkeiten mess- und bewertbar sind, nicht aber Einstellungen und

²⁴ Nach Dörpinghaus, Poenitsch, und Wigger (2009, S. 10) zeichnet sich das humanistische Bildungsverständnis mit Referenz zu Wilhelm von Humboldt durch ein sich ins Verhältnis setzen zu sich Selbst, zu Mitmenschen und zur Welt aus.

Haltungen. Also sind nicht alle Merkmale des dargelegten Kompetenzbegriffs durch Output steuerbar.²⁵

Weil Kompetenz fachlich spezifiziert ist, ist ein systematischer fachlicher Bezug notwendig. Entsprechend umreißt der Lehrplanentwurf neben dem Kompetenzbegriff auch die Domäne der Praktischen Philosophie. Im Folgenden werde ich aber zeigen, dass das im Lehrplanentwurf dargelegte fachliche Verständnis von Praktischer Philosophie problematisch ist.

Fachliche Defizite hinsichtlich Methoden und Inhalten

Defizitär ist der Entwurf, weil er bezüglich fachlicher Methoden und Inhalte sehr allgemein bleibt, so dass nicht deutlich wird, was eigentlich genau das philosophische an den aufgeführten Methoden und Inhalten ist. So nennt der Lehrplan zwar von den Schülerinnen und Schülern zu lernende – explizit als *philosophisch* ausgewiesene – Methoden. Diese sind aber so allgemein formuliert, dass man diesen Passus auch in andere Lehrpläne hineinschreiben könnte: „beobachten, wahrnehmen, darstellen und beschreiben“ (Draken et al., 2013, S. 98) sind Methoden die auch im Sachkundeunterricht geübt werden können. „Wortbedeutungen erschließen und Begriffe klären“ (Draken et al., 2013, S. 98) können auch wichtig im Deutschunterricht sein. „Gesprächsbeiträge, Bilder, Texte und andere Medien verstehen“ (Draken et al., 2013, S. 98), „sich mit unterschiedlichen Auffassungen auseinandersetzen und sachlich argumentieren“ (Draken et al., 2013, S. 98) sollten prinzipiell Merkmal jedes aufgeklärten Unterrichts sein, mit „Gedanken [...] experimentieren“ (Draken et al., 2013, S. 98) kann auch in den naturwissenschaftlichen Fächern bedeutsam sein und „fantasievoll mit Gedanken spielen“ (Draken et al., 2013, S. 98) ist keine Methode²⁶. Hinter dieser Auflistung lässt sich zwar das Methodenparadigma nach Martens (2009, S. 43–64) vermuten, so wie die „Methoden“ aber hier formuliert werden, ist nicht ersichtlich was an ihnen *philosophisch* sein soll. In der gebotenen Kürze eines Lehrplans sollte hier zumindest explizit auf die Fachmethoden Begriffsanalyse, Hermeneutik, Dialektik, Phänomenologie und Spekulation verwiesen werden. Möglicherweise hat man hier auch versucht der Idee einer allgemeinen Methodenkompetenz gerecht zu werden, wie dies auch in den bereits etablierten Kernlehrplänen versucht wird. Dagegen spricht aber, dass dadurch das fachliche Profil erodiert und eine zentrale Forderung der Erstellung kompetenzorientierter Lehrpläne nicht erfüllt wird. Denn die Kompetenzen sollen in den jeweiligen Kernlehrplänen fachlich spezifiziert werden:

²⁵ Dies bedeutete ferner, dass die bestimmte philosophische Kompetenz strenggenommen nicht messbar ist, da nicht alle Merkmale messbar sind. Wenn Kompetenz also philosophisch gehaltvoll bestimmt wird, dann widerspricht sie der politisch gewollten Outputsteuerung und wenn sie der Outputsteuerung entspricht, dann werden humanistische Ansprüche der Praktischen Philosophie verletzt.

²⁶ „Mit Gedanken spielen“ ist jedenfalls dann keine Methode, wenn man „Methode“ als ein Mittel versteht, dass zuverlässig einem Zweck dient. „Spielen“ scheint aber Selbstzweck zu sein und nicht Mittel, um etwas anderes herzustellen. Also ist Spielen keine Methode.

„Fachdidaktiken rekonstruieren Lernprozesse in ihrer fachlichen Systematik und zugleich in der je spezifischen, domänen-abhängigen Logik des Wissenserwerbs und der Kompetenzentwicklung; beide Aspekte müssen bei der Darstellung von Komponenten und Kompetenzstufen berücksichtigt werden.“ (Klieme, 2009, S. 75)

Sowohl für die Profilierung der Praktischen Philosophie als eigenständiges Fach, als auch für die Kompetenzorientierung ist es wichtig Methoden und Inhalte hinsichtlich der Praktischen Philosophie zu präzisieren.²⁷

Neben einer methodischen findet sich auch eine inhaltliche Unterbestimmung der Praktischen Philosophie im Lehrplanentwurf. Ihrem Gegenstand nach wird die Domäne der Praktischen Philosophie mit „Ich und andere“, „Tun und lassen“, „Rätselhaftes in der Welt“, „Sinn des Lebens“ umschrieben. Exemplarisch wird der Bereich „Ich und andere“ in die Fragen „Wer bin ich?“ „Was kann ich?“ „Wie siehst Du mich?“ „Wieso bist du anders?“ „Wer will ich sein?“ „Wie gehen wir miteinander um?“ „Wie sollen wir miteinander umgehen?“ unterteilt. Auch hier fehlt eine Angabe des philosophischen Gehalts an dem deutlich werden könnte, warum es sich hier um *philosophische* Fragen handelt, die den spezifischen fachlichen Gegenstand des Philosophieunterrichts charakterisieren. Die vermeintlich klassische philosophische Frage „Wer bin ich?“ ist nur dann eine solche, wenn man sie nicht mit einem Blick auf den Personalausweis beantworten kann. Philosophisch gehaltvoll wird die Frage dadurch, dass man nach allgemeinen Kriterien höherer Ordnung für einen personalen Wesenskern oder nach der Existenz eines solchen fragt. So klar ist dies allerdings nicht mehr hinsichtlich der Frage „Was kann ich?“ Warum soll dies überhaupt eine *philosophische* Frage sein? Man könnte sie in jedem Fach stellen hinsichtlich seiner erworbenen Kompetenzen oder auch während eines Bewerbungsgesprächs. Um solche Missdeutungen zu vermeiden, den Praktischen Philosophieunterricht zu charakterisieren und um auch entsprechende philosophische Kompetenzen ausweisen zu können, ist es nicht hinreichend beispielhafte Fragen aufzulisten.

Besser wäre es, exemplarisch den philosophischen Sinn dieser Fragen darzulegen,²⁸ um so die philosophische Frage „Wie sollen wir miteinander umgehen?“ von einer im selben Wortlaut gestellten aber auf kontingente soziale Normen zielenden Frage zu unterscheiden. Dass hier möglicherweise gar keine philosophische Frage gemeint sein könnte, erregt den Verdacht, wenn die Frage „Wer bin ich?“ später stichpunktartig mit „Eigenschaften, Gedanken, Gefühle und Träume, Familie und Herkunft“ (Draken et al., 2013, S. 102f.) unterteilt wird. Zwar kann zum Philosophieren Selbsterkenntnis gehören,

²⁷ Eine Differenzierung der Philosophie zu anderen Fächern hinsichtlich ihrer Methode als spezifische Praxis zweiter Ordnung nimmt etwa Rosenberg (2002, S. 16–26) vor. Dies könnte man für das martensche Methodenparadigma fruchtbar machen. Hinsichtlich einer inhaltlichen Systematik könnte man für die Praktische Philosophie dem Vorschlag von Steinfath (2010, S. 113) folgen und die Probleme der Philosophie auf die Frage nach dem guten Leben beziehen. Dieses Vorgehen scheint mir auf den ersten Blick, wegen einer expliziten Orientierung an der lebensweltlichen Bedeutsamkeit für die Schülerinnen und Schüler (Draken et al., 2013, S. 97–98), insbesondere für die Praktische Philosophie geeignet.

²⁸ Unter dem „Sinn einer Frage“ verstehe ich hier mit welcher Absicht sie gestellt worden ist. Philosophisch ist die Frage genau dann, wenn man nach Kriterien höherer Ordnung fragt. Eine nicht philosophische Frage erkennt man daran, dass man auf sie eine Antwort erster Stufe geben kann. Ich folge hier der Charakterisierung der Philosophie als Praxis höherer Ordnung nach Rosenberg (2002, S. 16–26).

diese schließt aber vor allem auch ein Verständnis ein hinsichtlich der Kontingenz der eigenen Identität und der Kriterien höherer Ordnung unter denen der Begriff „Identität“ fallen könnte. Praktische Philosophie sollte nicht auf der faktischen Ebene stehen bleiben, sondern auch in den Bereich des Möglichen ausgreifen, wenn sie Philosophie sein will. An der Beschreibung der Kompetenzerwartungen (Draken et al., 2013, S. 102f.) kann man aber erkennen, dass der Lehrplanentwurf auf das Faktische beschränkt bleibt. Dort wird erwartet, dass die Schülerinnen und Schülern bevorzugte Tätigkeiten erläutern und begründen oder erkennen, dass Menschen für ihre persönliche Entwicklung Menschen brauchen.²⁹ Diese Erkenntnis ist aber eine pädagogische und nicht eine genuin philosophische. Also wird auch in den „Kompetenzerwartungen“ der philosophische Gehalt nicht sichtbar.

An dieser Stelle lässt sich nun einwenden, dass man im Sinne der pädagogischen Freiheit nur sehr grundlegende Kompetenzen formuliert habe, damit man als Lehrerin und Lehrer in der Unterrichtspraxis nicht zu sehr hinsichtlich genuin philosophischer Inhalte und Methoden festgelegt ist. Vielleicht wurde so versucht Praktische Philosophie vor der oben genannten Ökonomisierung der Bildung zu schützen. Wenn mit einer solchen Absicht ministeriale Anweisungen quasi subversiv unterlaufen werden, indem Vorgaben minimal erfüllt werden und somit Raum zum freien Philosophieren geschaffen wird, dann ist dies zunächst zu begrüßen. Allerdings sehe ich hier zwei Gefahren: Die politische Intention ist, dass Kernlehrpläne als Steuerungsinstrumente fungieren können. Je nach Intensität der Steuerung, die Kernlehrpläne der Sekundarstufe II sollen immerhin 75% der Unterrichtszeit abdecken, kann sich der Unterricht unverhältnismäßig stark auf die Minimalvorgaben des Kernlehrplans konzentrieren, so dass ein gehaltvolles Philosophieren nicht mehr stattfindet. Hier droht also durch ministeriale Steuerung die subversiv erlangte pädagogische Freiheit wieder zu verschwinden. Ferner setzt eine Reduktion auf vagen Minimalvorgaben für einen dennoch gehaltvollen Unterricht in Praktische Philosophie, eine sehr gute fachliche Bildung der Lehrerinnen und Lehrer voraus. Mit Blick auf immer weitere Abnahme der Theorieanteile im Lehramtsstudium kann aber zumindest bezweifelt werden, dass eine solche auch in Zukunft noch vorhanden ist.

Das philosophische Defizit des Lehrplans ist also, dass Methode und Inhalt nicht hinsichtlich einer genuin philosophischen fachlichen Systematik ausgearbeitet sind und viel zu vage bleiben. Damit wirkt der Lehrplanentwurf einer möglichen subversiven Intention entgegen. Meine Analyse, dass der vorgelegte kompetenzorientierte Lehrplanentwurf die Fachlichkeit der Philosophie degeneriert, ist somit kompatibel mit der allgemeineren These Konrad Paul Liessmanns', dass Kompetenzorientierung per se die Fachlichkeit jeglicher Disziplin unterläuft:

²⁹ Genaugenommen werden hier keine Kompetenzen beschrieben, sondern Performanzen. Dies ist aber eine systematische Fehlleistung vieler kompetenzorientierter Kernlehrpläne.

„Die eigentliche und entscheidende Liquidation der Fachlichkeit der Fächer erfolgt [...] durch die Kompetenzorientierung als generelles Prinzip des Lehrens und Lernens. Da die Kompetenzen, wie immer sie formuliert sein mögen, in keinem logisch zwingenden Verhältnis zu Inhalt und Methode einer wissenschaftlichen Disziplin stehen, hört diese auf, ein besonderer Gegenstand der Auseinandersetzung, der Aneignung und des Verstehens zu sein.“ (Liessmann 2014, S. 75)

Resümee

Als Ergebnis meines kurzen Kommentars kann festgehalten werden, dass der Lehrplanentwurf fachliche Defizite aufweist, die hinsichtlich einer der Praktischen Philosophie gemäßen Orientierungs- und Legitimationsfunktion behoben werden sollten. Ferner versucht der Entwurf philosophische und humanistische Ansprüche mit dem politischen Desiderat der Kompetenzorientierung zu vereinen. Letzteres werde ich als ein subversives Unterlaufen der ministerialen Vorgaben und als Widerstand gegen die anfangs skizzierten Tendenzen der Ökonomisierung der Bildung zu Gunsten der pädagogischen Freiheit. Diese kann aber, so meine Einschätzung, genau dann am besten gelingen, wenn man die fachlichen Methoden und Inhalte explizit ausdifferenziert, da diese dann verhindern könnten, dass Praktische Philosophie auf ein sophistisches Denk- oder Methodentraining durch eine einseitige Kompetenzorientierung reduziert wird. Insofern stellt dieser Kommentar einen Versuch dar die interpretierte subversive Absicht des Lehrplanentwurfs durch das Desiderat der Stärkung der Fachlichkeit zu unterstützen.

Literatur

- Baumert, J.; Klieme, E.; Neubrand, M.; Prenzel, M.; Schiefele, U.; Schneider, W.; Stanat, P.; Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (2001). PISA 2000 Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Brian, Keeley (2007). Humankapital: Wie Wissen unser Leben bestimmt: OECD.
- Dörpinghaus, A.; Poenitsch, A., & Wigger, L. (2009). Einführung in die Theorie der Bildung (3. Aufl.). Darmstadt: WBG.
- Draken, Klaus (2011). Perspektiven auf die Kompetenzorientierung. Ein fiktives Streitgespräch. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* (33), 146-149.
- Draken, K.; Blesenkemper, K.; Engels, H.; Henke, R.; Münnix, G.; Peters, J.; Rolf, B.; & Wiesen, B. (2013). Erster Entwurf für einen Lehrplan Praktische Philosophie Grundschule. *Philosophieunterricht in Nordrhein-Westfalen* (49), 95-106.
- Frost, Ursula (2008). Anpassung und Widerstand. Reflexionen über Bildung in Zeiten der Unbildung. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* (84), 10-26.
- Klieme, Eckhard (2004). Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? *Pädagogik*, 6, 10-13.
- Klieme, Eckhard (2009). Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards: eine Expertise. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Koch, Lutz (2010). Kompetenz: Konstrukt zwischen Defizit und Anmaßung. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 86 (3), 323-331.
- Krautz, Jochen (2007). Ware Bildung: Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie. Kreuzlingen u.a.: Hugendubel.
- Krautz, Jochen (2011). Die sanfte Steuerung der Bildung. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*. Online verfügbar unter <http://www.faz.net/frankfurter-allgemeine-zeitung/politik/die-sanfte-steuerung-der-bildung-11372555.html>
- Ladenthin, Volker (2003). PISA - Recht und Grenzen einer globalen empirischen Studie. Eine bildungstheoretische Betrachtung. In U. Frost (Hg.), *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* (S. 354-375): Ferdinand Schöningh.
- Ladenthin, Volker (2010). Kompetenzorientierung als Indiz pädagogischer Orientierungslosigkeit. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 86 (3), 346-358.
- Liessmann, Konrad Paul (2014): Geisterstunde. Die Praxis der Unbildung. Eine Streitschrift. Wien: Zsolnay.
- Martens, Ekkehard (2009). Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts: Philosophieren als elementare Kulturtechnik (4. Aufl.). Hannover: Siebert.

- Ministerium für Schule und Weiterbildung, W. u. F. d. L. N.-W. (2008).
Kompetenzorientierung - Eine veränderte Sichtweise auf das Lehren und Lernen
in der Grundschule. Handreichung.
- OECD. (2005). Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Online verfügbar
unter [http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/04.parsys.97111.do
wnloadList.89603.DownloadFile.tmp/2005.dskcexecutivesummary.ge.pdf](http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/04.parsys.97111.downloadList.89603.DownloadFile.tmp/2005.dskcexecutivesummary.ge.pdf)
- Radtko, Franz-Olaf (2003). Die Erziehungswissenschaft der OECD – Aussichten auf die
neue Performanz-Kultur. *Erziehungswissenschaft*, 14 (27), S. 109-136.
- Rosenberg, Jay Frank (2002). Philosophieren. Ein Handbuch für Anfänger. Frankfurt
am Main: Klostermann.
- Scholl, Daniel (2009). Sind die traditionellen Lehrpläne überflüssig? Zur
lehrplantheoretischen Problematik von Bildungsstandards und Kernlehrplänen.
Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Steinfath, Holmer (2010). Philosophie und gutes Leben. In K. Meyer (Hg.), Texte zur
Didaktik der Philosophie (S. 103-126). Stuttgart: Reclam.
- Weinert, Franz Emanuel (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine
umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hg.), Leistungsmessungen in
Schulen. Weinheim: Beltz, S. 17-31.

Autorinnen und Autoren

Thomas Nisters, apl. Prof. Dr., vertritt in Forschung und Lehre den Bereich der Praktischen Philosophie und ihrer Didaktik am Philosophischen Seminar der Universität zu Köln. Neben zahlreichen Aufsätzen zur Fachdidaktik veröffentlichte er Monographien zu Aristoteles, Thomas von Aquin und Kant sowie eine philosophische Studie zum Thema „Dankbarkeit“. Fachdidaktische Arbeitsschwerpunkte sind Probleme des Philosophieunterrichts mit literarischen Texten und Strategien textfreien systematischen Arbeitens mit Schülerinnen und Schülern.

Anne Goebels ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich der Praktischen Philosophie und ihrer Didaktik am Philosophischen Seminar der Universität zu Köln und arbeitet an einer Promotion zur Frage nach den Grenzen und Möglichkeiten des Unterrichtsfaches Praktische Philosophie in der Primarstufe.

Merle Clemens ist Lehramtsstudentin an der Universität zu Köln und hat, betreut von Thomas Nisters und Anne Goebels, an einer Grundschule den Kurs „Querdenker – Philosophieren zum Thema Langeweile“ durchgeführt.

Barbara Brüning, Prof. Dr., ist tätig im Bereich Didaktik der Philosophie an der Universität Hamburg. Sie ist Lehrbuchautorin und hat zahlreiche Bücher zum Philosophieren mit Kindern veröffentlicht.

Minkyung Kim, Jun.-Prof. Dr., ist am Zentrum für Lehrerbildung der TU Chemnitz im Fachbereich Philosophieren mit Kindern tätig. Ihre Forschungsschwerpunkte sind u. a.: Philosophieren mit Kindern, Interkulturelles Lernen und Philosophische Bildung.

Helmut Engels, StD a. D., war Gymnasiallehrer und Fachleiter für Philosophie. Seit über zehn Jahren philosophiert er regelmäßig mit Kindern, dies auch an Düsseldorfer Grundschulen im Rahmen der Förderung besonders begabter Schülerinnen und Schüler.

Carsten Roeger ist Studienassessor, Gymnasiallehrer für Praktische Philosophie, Philosophie und Physik, Stipendiat der Kölner Graduiertenschule Fachdidaktik und arbeitet an einer Promotion zur Frage des Zwecks von Philosophieunterricht im Spannungsfeld von Kompetenzorientierung und philosophischer Bildung.